

Comparaison de l'apprentissage des compétences lexicales et grammaticales
par les tutoriels et par les manuels.

Mémoire de master de philologie française
Département des langues modernes
Université de Helsinki
Septembre 2019
Elisabeth Gicquel-Pahkala

Sommaire

1. Introduction.....	4
2. Cadre théorique : définitions, dénominations, typologies	7
2.1. Histoire parallèle des médias et des méthodes pédagogiques	7
2.2. Modélisation des relations entre technologie et didactique	9
2.3. Définitions des concepts centraux	11
2.4. Classifications des applications d'internet en didactique	14
2.5. Contexte spatial et temporel	16
3. Question de recherche, méthode, corpus	18
3.1. Processus de focalisation et difficultés rencontrées.....	18
3.2. Question de recherche et hypothèse	19
3.3. Le corpus : manuel, questionnaire et sites internet.....	20
4. Apprentissage de la compétence lexicale	21
4.1. Définition et facteurs d'acquisition de la compétence lexicale	22
4.2. Description de l'exerciseur <i>Quizlet</i>	24
4.3. Description du manuel <i>Escalier</i>	28
4.4. Comparaison entre exerciseur et manuel	30
4.5. Analyse de l'apprentissage proposé par le manuel et par l'exerciseur	33
4.6. Potentiels et risques liés au développement de l'usage d'internet.....	34
5. Apprentissage de la compétence grammaticale	37
5.1 Définition et facteurs d'acquisition de la compétence grammaticale	37
5.2. Description du manuel : leçon et activités	40
5.3. Description des sites Internet : leçon et activités.....	44
5.4. Comparaison entre tutoriels et manuel	47
5.5. Analyse de l'apprentissage par les tutoriels et par le manuel	49
5.6. Potentiels et risques liés au développement de l'usage d'internet.....	51
6. Conclusion	53
Bibliographie	58
Annexe 1 : Modèles d'intégration, Puren	61
Annexe 2 : Liste de vocabulaire de l'unité 6. <i>Escalier</i>	62
Annexe 3. Leçon passé composé avec <i>avoir</i>	62
Annexe 4. Leçon passé composé avec <i>être</i>	64
Annexe 5. Leçon passé composé des verbes irréguliers.....	65
Annexe 6. Leçon passé composé/imparfait	66
Annexe 7. Générateur de tests, Bonjour Facile.	67

FIGURES

Figure 1. Modèle de Baumgartner et Payr.

Figure 2. Les activités sur Quizlet.

Figure 3. Exemple de fiche Quizlet.

Figure 4. Exemple de feedback positif sur une question.

Figure 5. Exemple de bilan partiel.

Figure 6. Jeu *gravité* dans *Quizlet*.

Figure 7. Grille des 17 exercices de la leçon 6 du manuel Escalier 3.

Figure 8. Exemple de concordancier.

Figure 9. Exemple du mot *destination* dans la liste Quizlet.

Figure 10. Activités sur Quizlet avec le mot *destination*.

Figure 11. Leçon sur le passé composé du site *français interactif*.

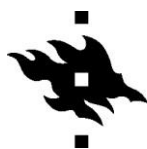
Figure 12. Exemple de correction d'un exercice de grammaire sur le site *français interactif*.

Figure 13. Descriptif de la leçon 6 sur le site *français interactif*.

Figure 14. Hyperliens concernant le passé composé sur le site *français facile*.

Figure 15. Bilan partiel sur le site *français facile*.

Figure 16. Correction d'un exercice de grammaire sur le site *Lingolia*.



Tiedekunta – Fakultet – Faculty Humanistinen tiedekunta		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Filosofian maisteri	
Opintosuunta – Studieriktning – Study Track Ranskalainen filologia			
Tekijä – Författare – Author Elisabeth Gicquel-Pahkala			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Comparaison de l'apprentissage des compétences lexicales et grammaticales par les tutoriels et par les manuels.			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu		Aika – Datum – Month and year Syyskuu 2019	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 66
Tiivistelmä – Referat – Abstract			
<p>Le but de ce travail est de comparer les manières dont les tutoriels internet et les manuels favorisent le développement des compétences lexicales et grammaticales des apprenants finnophones.</p> <p>Dans une première partie théorique, nous remettons dans la perspective historique les relations qui existent entre didactique des langues et technologie, jusqu'aux dernières évolutions d'aujourd'hui marquées par le processus de digitalisation et de généralisation de l'usage d'internet. Puis, nous présentons plusieurs classifications des usages d'internet en classe de langue avant de concentrer notre analyse sur l'utilisation des tutoriels et du manuel.</p> <p>Notre analyse porte plus précisément sur le développement de la compétence lexicale et de la compétence grammaticale. Le corpus retenu est constitué du manuel <i>Escalier</i>, d'un tutoriel de vocabulaire <i>Quizlet</i> et de deux tutoriels de grammaire trouvés sur les sites internet suivants : <i>Français interactif</i> et <i>Français facile</i>.</p> <p>L'analyse est constituée d'une première comparaison entre les deux supports, manuel et tutoriels. Un deuxième niveau de comparaison est mis en place entre les recommandations de la recherche pour le développement des deux compétences et la façon dont le manuel et les tutoriels internet les prennent en compte. Pour chaque compétence considérée, lexicale et grammaticale, nous partons de sa définition et des recommandations faites par les chercheurs pour leur développement. A l'issue de ces comparaisons, nous remarquons qu'internet offre des possibilités de développement intéressantes mais que ces pistes ne sont pas sans risque. De plus, le potentiel d'internet reste souvent sous-exploité.</p> <p>En conclusion, nous constatons que les tutoriels et les manuels se complètent dans leur réponse à la problématique du développement des compétences lexicales et grammaticales des apprenants de français. Toutefois leurs réponses restent, au vu des chercheurs, insuffisantes. Cependant, le développement d'internet pourrait permettre d'améliorer l'efficacité de cette réponse. Ceci pourtant n'est possible que si internet est utilisé de manière complexe.</p> <p>Au long de cette étude, nous avons remarqué que perspective actionnelle, digitalisation et socio-constructivisme tendraient à ne considérer l'apprentissage d'une langue que comme l'acquisition d'une technique qui doit s'inscrire dans le monde réel par des actions.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Didactique des langues-internet-compétence lexicale-compétence grammaticale- approche actionnelle-tutoriel			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited E-thesis			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

1. Introduction

Tout enseignement repose sur un matériel pédagogique, mais plus qu'aucun autre sujet d'enseignement, l'enseignement des langues et son évolution sont liés aux avancées techniques et technologiques. Technique de l'imprimerie, technologie du son, technologie de l'image et maintenant technologies de l'information et de la communication (TIC), sont des techniques et technologies qui tout au long de l'histoire se sont intégrées au domaine de la didactique des langues. La recherche utilise majoritairement la dénomination de TIC qui renvoie à :

« un ensemble de technologies fondées sur l'informatique, la microélectronique, les télécommunications (notamment les réseaux), le multimédia et l'audiovisuel, qui, lorsqu'elles sont combinées et interconnectées, permettent de rechercher, de stocker, de traiter et de transmettre des informations, sous forme de données de divers types (texte, son, images fixes, images vidéo, etc.), et permettent l'interactivité entre des personnes, et entre des personnes et des machines ». (Basque 2005 : 34).

Les TIC ont une place centrale dans l'apprentissage aujourd'hui, en tant qu'outil mais également en tant qu'objet d'apprentissage. En effet, les TIC font partie du plan national d'enseignement finlandais en tant que compétence transversale (FNBE 2016 : 21) et soutiennent selon l'OCDE l'acquisition des compétences attendues du citoyen du 21^{ème} siècle (Ananiadou & Claro 2009 : 7). En parallèle, la didactique des langues s'oriente vers une approche actionnelle qui définit l'apprenant comme un acteur social qui doit être capable d'agir dans l'environnement où règne la langue qu'il apprend (CEFR 2001 : 15). A chaque méthode, sa technologie et sa théorie d'apprentissage.

Dans le monde académique règne toutefois une certaine confusion au niveau des termes. De nombreux termes se recoupent : « médias d'apprentissage », « TICE » (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement), « numérique », « digital », « médias d'apprentissage », « ingénierie linguistique ». Nous partirons dans ce mémoire du principe que plus qu'une nouvelle technologie c'est le nouveau média que représente internet qui va constituer le centre de notre analyse. Le deuxième problème terminologique tient à la définition elle-même. D'une part, ces technologies reprennent des technologies existantes, d'autre part elles semblent avoir un champ d'application infini dans le domaine du traitement de l'information. L'ordinateur permet de maîtriser le son et l'image, tout comme le faisaient le magnétophone et le magnétoscope. Le manuel se présente de nos jours sous forme papier ou sous forme numérique. Le fait que l'ordinateur reprenne des technologies antérieures et que les manuels utilisent l'ordinateur pour devenir numériques,

provoque des confusions et rend plus ardue la tâche d'isoler les éléments nécessaires à une analyse dans ces domaines.

L'intégration de ce nouveau média que représente internet dans la didactique des langues est la question centrale de ce mémoire, l'intégration étant le fait de mettre l'outil au service des apprentissages (Mangenot 2000 : 38). Or, ce nouvel outil sert-il ou dessert-il l'apprentissage des langues ? Selon Mangenot (2000 : 39), l'outil doit être au service de l'apprentissage mais déjà en 1998, Bertin posait la question de savoir si l'ordinateur était au service de l'apprentissage ou si l'apprentissage était au service de l'ordinateur (Bertin 1998 : 57–68). Or, nous avons remarqué, d'une manière empirique, que souvent l'utilisation d'internet dans la salle de classe ne paraît pas servir l'apprentissage de manière efficace. Le manuel est-il pour autant plus efficace ? Ceci nous amène à la question de recherche suivante : dans quelle mesure les tutoriels internet et les manuels répondent-ils aux exigences de l'apprentissage des compétences lexicales et grammaticales ? C'est en comparant le matériel pédagogique traditionnel avec le matériel pédagogique disponible sur internet que nous essaierons de mettre en évidence les spécificités de ce nouveau matériel que représentent les ressources internet. L'intérêt de cette comparaison est d'arriver à trouver les points forts propres à chaque support afin de pouvoir réussir à exploiter au mieux leur éventuelle complémentarité et arriver à une intégration réussie des TIC dans la didactique. Connaître ces matériels en profondeur permet à l'enseignant de faire le choix de son matériel dans le souci qui prévaut avant tout de la cohérence entre objectifs d'apprentissage, matériels pédagogiques et méthodes d'enseignement. Dans ce travail, nous nous appuierons sur la classification des usages d'internet de Baumgartner et Payr ainsi que sur leur modèle d'apprentissage (Baumgartner & Payr 1998 : 124–129).

Nous émettons l'hypothèse que l'usage d'internet amène des solutions intéressantes à la problématique de l'apprentissage dont le manuel pourrait également tirer parti. Toutefois, ces points forts se résument pour l'instant à un potentiel dont le développement futur n'est pas dénué de risques car l'usage inadapté d'internet n'est pas sans conséquence.

L'introduction des TIC en concomitance de celle de la perspective actionnelle a amené une nouvelle réflexion sur l'apprentissage qui amène des points positifs mais qui en se focalisant sur un double axe, technologie et action, semble privilégier à outrance les compétences. Le CEFR parle de l'*usage* d'une langue et de son apprentissage comme l'acquisition de compétences qui sont « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CEFR 2001 : 15). La dichotomie classique entre *savoir* et *savoir-faire* disparaît et le *savoir* est mis au service du *savoir-faire*.

Un autre domaine est présent en toile de fond de ce mémoire. Les sciences cognitives notamment avec le socio-constructivisme de Vygotsky (1978 : 45) semblent aller dans le même sens que la perspective actionnelle et le web social en affirmant que l'apprentissage est le résultat d'un processus social qui se fait par interactions.

Dans une première partie, il s'agira de situer le mémoire dans un cadre général théorique, temporel et spatial et d'en fixer les limites. Un bref historique des deux domaines, didactique et technologie, nous amènera à la présentation de la situation actuelle et sera accompagné d'un recadrage dans la Finlande d'aujourd'hui. Dans une deuxième partie, nous présenterons et justifierons le choix des corpus et des méthodes utilisées pour son analyse. Cette partie amènera à l'analyse proprement dite des corpus qui nous permettra de répondre à la question de recherche.

L'intégration des TIC dans la didactique devient une obligation accompagnée d'une pression énorme. En tant que formateur des citoyens de demain, l'enseignant ne peut refuser l'accès de sa classe à internet. Cet outil oblige à repenser la place de l'enseignant. Plus qu'aucun autre enseignant, l'enseignant de langue, par la spécificité de la matière qu'il enseigne, a une place privilégiée de pionnier dans la question de l'intégration d'internet dans la didactique. La langue est communication et de même qu'internet est une fenêtre sur le monde, la classe de langues ouvre la classe à la diversité de celui-ci.

2. Cadre théorique : définitions, dénominations, typologies

Ce chapitre a pour objet de situer ce mémoire à la fois dans une perspective historique et dans un cadre théorique. La perspective historique nous aidera à montrer le lien entre didactique des langues et technologie avant de décrire la situation actuelle. Les concepts théoriques de la technologie avec ses développements récents et incessants rendent indispensable une clarification des termes. Nous finirons par situer le mémoire dans le contexte spatio-temporel actuel, en partant du plus large au plus particulier, pour arriver à la situation actuelle en Finlande.

2.1. Histoire parallèle des médias et des méthodes pédagogiques

Kenning part du point de vue de l'histoire des médias et distingue quatre grandes étapes : l'invention de l'imprimerie, celle du phonographe, le développement de la radio et télévision et finalement l'invention des appareils interactifs (Kenning 1998 : 25–37).

Le développement de l'imprimerie au 15^{ème} siècle permet au savoir de se propager à tous, à travers l'écrit, sans l'intermédiaire du professeur qui n'est plus le seul détenteur du savoir.

Pour la première fois, la transmission du savoir n'est plus liée à la présence physique et instantanée du professeur, elle n'est plus liée aux contraintes de temps et de lieu.

A la fin du 19^{ème} siècle, l'invention du phonographe permet à la méthode directe de se développer. Cette méthode refuse de passer par l'intermédiaire de l'écrit et par celui de la langue maternelle, c'est la langue orale qui prend le pas sur l'écrit.

Le troisième tournant est celui du développement de la radio et de la télévision pendant l'entre-deux-guerres, qui sera complété par l'apparition du magnétophone qui permettra enfin à l'apprenant de s'entendre.

Le dernier tournant date des années 1960 avec l'arrivée des « médias interactifs ».

Le découpage de Kenning présente l'intérêt de relier technologie avec apprentissage et nous renforce dans l'intuition que les deux domaines sont liés. La faiblesse de son découpage est cependant liée à la définition complexe du terme *média* que nous préciserons dans la partie suivante. Le *média* est à la fois support et vecteur de communication.

Chez Puren (1999 : 16–20), le point de départ est celui de la didactique. Dans son ouvrage, il observe les grandes étapes de la didactique, de la Renaissance à la méthode audiovisuelle des années 60-70. La méthode traditionnelle s'appuie sur l'écrit avant d'être mise en danger par l'apparition de la méthode directe, qui fait passer l'apprentissage d'un extrême à l'autre, du tout-écrit au tout-oral. Le développement de la technique du son le permet. Ensuite, arrive une période qui semble anodine mais qui est une grande avancée. La méthode directe s'assouplit en méthode active, le pragmatisme entre en scène pour la première fois. Du point de vue didactique, il est difficile d'ignorer la méthode audio-visuelle des années 60-70. Celle-ci est cependant négligée par Kenning qui part du point de vue du média et passe directement, après l'invention des deux médias que sont la radio et le cinéma, aux « outils interactifs ». Puren appuie sa définition de cette méthode audio-visuelle « sur l'unique critère technique de l'intégration didactique autour du support individuel » (1999 : 351). Le mot d'intégration est lâché et c'est celui que nous retrouverons dans la plupart des articles ou ouvrages relatifs à la dernière étape des « outils interactifs » ou des TICE ou encore du numérique.

Kenning et Puren se rejoignent toutefois sur des points majeurs. Ils montrent l'importance du choix de la place à accorder au nouveau média ou à la nouvelle technologie, choix entre pragmatisme et conformisme. Ils avancent le problème des relations entre les technologies. Se complètent-elles ou s'excluent-elles ? Ils rapportent leurs utilisations à la situation d'apprentissage.

Les ouvrages de Puren et Kenning s'arrêtent aux années 1990. Dans leur article, Dejean-Thircuir et Nissen (2013 : 28–40) complètent cette histoire parallèle des technologies et de la didactique en y ajoutant les deux étapes les plus récentes : la méthode communicative des années 80 et l'approche actionnelle des années 2000. En premier lieu, ils associent l'approche communicative et le développement d'internet, qui permet un développement exponentiel des possibilités de communication. L'approche communicative met à la première place la communication ; l'apprentissage de la langue ne doit soutenir que ce but ultime, qu'il s'agisse d'une communication orale ou écrite. En plus de l'apprentissage des structures, l'apprentissage de la compétence sociale et interculturelle entre en ligne de compte. Cette étape didactique est liée au développement d'Internet comme outil de communication (Cuq & Gruca 2005 : 464).

L'étape actuelle est celle en didactique de l'approche actionnelle et en ce qui concerne la technologie, celle du Web 2 (Dejean-Thircuir & Nissen 2013 : 28). L'approche actionnelle est apparue en 2001 et est définie dans le CEFR comme une perspective qui « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement particulier » (CEFR 2001 : 15). Le web 2.0 est également appelé web social (Mangenot 2013 : 41) et est défini comme « l'ensemble des applications et pratiques d'Internet lors desquelles une dimension de partage entre internautes est présente ».

Kenning admet d'emblée le parallélisme entre didactique et technologies. Puren, Dejean-Thircuir et Nissen vont plus loin dans l'analyse de cette relation. Pour Dejean-Thircuir et Nissen, il y a adéquation entre technologie et didactique pour ces dernières étapes. Pour Puren, il existe différents types de relations possibles.

Nous pouvons donc affirmer qu'il existe un lien entre didactique et technologie et que ce lien met en évidence un parallélisme entre évolutions didactiques et évolutions technologiques. En plus de ce phénomène dans le temps, est présent un phénomène relationnel entre didactique et technologie. Cette relation, souvent qualifiée d'intégration, existe sous plusieurs formes et a été étudiée en détail.

2.2. Modélisation des relations entre technologie et didactique

En mettant en parallèle évolution didactique et nouvelles technologies, Puren développe une grille de modèles portant sur le type de relations entre ces deux éléments (2001 :1–13 & 2009 :1–19). Les modèles se différencient selon trois éléments : le statut accordé aux

nouvelles technologies, leur point central (enseignant, apprenant, technologie ou méthodologie) et la façon dont elles sont utilisées dans le projet méthodologique (annexe 1).

Il distingue au long de l'histoire quatre modèles de relation : modèle de complémentarité, modèle d'intégration, modèle d'éclectisme et modèle d'autonomie (2009 :19).

Dans le modèle de complémentarité, c'est l'enseignant qui décide de l'utilisation ou non de la nouvelle technologie qui n'est qu'un auxiliaire au service du choix pédagogique fait par l'enseignant, elle a un statut de subalterne par rapport à la didactique. L'enseignant utilise ces nouvelles technologies séparément et de manière ponctuelle pour son intérêt.

A ce modèle s'oppose celui de l'intégration, où le rôle des nouvelles technologies est central et où elles entraînent des modifications de la méthode didactique tout en se basant sur les questions essentielles de celle-ci. Comment fonctionne la langue ? Comment apprend-on ? Quelle conception du processus enseignement/apprentissage ? Autre élément spécifique de ce modèle, les nouvelles technologies sont multiples et se complètent, comme par exemple dans le cas du multimédia, le son, l'image et le numérique.

Dans le modèle d'éclectisme, le principe est « la fin justifie les moyens ». L'utilisation des nouvelles technologies n'est pas conditionnée par une logique ou cohérence supérieure, qu'elle soit didactique ou autre. Elles sont utilisées séparément et systématiquement.

Enfin, le modèle d'autonomie est celui qui est centré sur l'apprenant. Celui-ci a à sa disposition les nouvelles technologies, qui au même titre que les anciennes constituent un panel de ressources pour servir son apprentissage. Ce dernier modèle est une tendance actuelle lié au développement des TIC. Toutefois, comme le fait remarquer Puren, l'apprenant est incapable d'assurer la cohérence. Les nouvelles technologies ne sont adoptées que si elles profitent d'une convergence entre plusieurs facteurs et si elles correspondent à un besoin de la discipline, à un besoin social et si elles ont un support technique. Selon Puren, il y aurait convergence entre la perspective actionnelle du CEFR (2011 :15), les nouvelles technologies actuelles et la théorie socio-constructiviste. Didactique, technologie et psychologie iraient dans le même sens d'un « agir social ».

Il y a là une première convergence avec la perspective actionnelle, et Puren cite Catroux qui rajoute une convergence avec la théorie socio-constructiviste. (Catroux 2007, cité par Puren 2009 :7) Celle-ci avance d'une part que tout apprentissage est une construction et d'autre part que cette construction se fait en interagissant avec les autres, c'est-à-dire par interactions sociales. Internet, la perspective actionnelle et le socio-constructivisme, tous ces éléments convergent pour mettre au centre la nature sociale de l'individu. Pour être durable, une innovation doit pouvoir profiter de ces paramètres convergents.

2.3. Définitions des concepts centraux

Dans ce sous-chapitre, nous allons définir les principaux concepts liés à la technologie que nous regroupons autour de trois pôles : TIC, médias d'apprentissage et internet, en partant tout d'abord de l'évolution des termes puis en nous basant sur le travail de Basque (2005 : 30–41).

Définir les concepts liés aux TIC présente deux risques : l'ambiguïté liée aux termes de base et l'utilisation simultanée de mêmes termes dans plusieurs domaines. Nous allons nous concentrer sur les définitions des concepts liés à la technologie. Les concepts liés à la didactique seront définis seulement au moment de l'analyse car ils sont stables et font généralement l'objet d'un consensus à la différence des concepts liés à la technologie.

Comme le soulignent Basque et Lundgren-Cayrol (2002 : 263–289), les premières dénominations étaient formées sur la base de termes comme utilisation, usage ou application. Ces dénominations se sont parfois intégrées au terme plus général et plus ancien de *média*, présent dès les années 60-70. Le terme de *média* alors ne se rapportait qu'à l'idée de support technologique ou de technologies servant à transporter de l'information. Dès les années 1990, une évolution générale s'oriente vers le terme de TIC. Il est important de préciser toutefois l'extrême diversité des dénominations. Les chercheuses ont rencontré à l'occasion de leur étude sur les typologies des utilisations d'Internet 29 dénominations contenant les éléments suivants :

- usages, utilisations, application : 20 fois
- ordinateur : 13 fois
- technologie : 4 fois
- éducation, enseignement, pédagogiques : 28 fois.

De 1980, « modes d'usages de l'informatique en éducation », à 2002, « usage pédagogique des TIC pour les élèves et enseignant », un glissement s'est fait d'une dénomination descriptive à une dénomination à la fois plus précise sur laquelle existe un consensus et à la fois très large : le terme de TIC. Les termes *d'ordinateur* et *d'informatique* laissent la place à des termes plus génériques comme *technologie*, *information* et *communication*. Cela est probablement dû à l'importance croissante d'internet dans l'informatique. De nos jours, le terme *TICe* (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) est utilisé mais n'amène qu'une précision évidente. Les dénominations dans les recherches de Basque et Lundgren-Cayrol montrent bien que les termes comportent presque toujours un terme relatif à l'éducation ou à l'apprentissage. La

zone d'ombre se situe au niveau du terme chapeau de *communication*. Ce dernier fait encore l'objet d'évolution dans sa définition et dans sa relation avec le terme *média*.

Basque passe à travers les différents composants de la définition : *technologie*, *information* et *communication* (2005 : 30–39). Concernant le terme de *technologie*, comme le souligne Basque, le problème est que celui-ci renvoie à la fois « aux savoirs, principes et procédés et méthodes de conception et de production des objets et des systèmes, mais également aux objets et systèmes eux-mêmes ». Supports et techniques se confondent, ce qui rend difficile l'isolement des concepts pour arriver à une définition claire et précise. Le deuxième conflit est celui qui fait que dans le cadre des sciences humaines les technologies ne se définissent pas par leur nature mais plutôt par leurs usages. Elles se définissent uniquement dans le cadre de leur fonction d'outil pour l'homme, au contraire du domaine de la technologie dans laquelle la technologie, ou l'étude des techniques, ne considère que la nature même de la technique. Un exemple en est la définition de *l'informatique* : « ensemble de techniques ayant trait à la nature des composantes des différents organes d'un ordinateur et de ses périphériques ». La même dichotomie se retrouve dans les deux définitions du Larousse :

« Science du traitement automatique et rationnel de l'information considérée comme le support des connaissances et des communications. 2. Ensemble des applications de cette science mettant en œuvre des matériels (ordinateurs) et des logiciels. » (www1)

Le terme *information* n'est pas plus facile. Sa définition est claire : « élément ou système pouvant être transmis par un signal ou une combinaison de signaux... » mais reste très large. En outre, il est essentiel de préciser les différences avec d'autres termes proches comme *donnée* ou *connaissance*. Une *donnée* ne comporte pas de signification pour le récepteur, elle n'est qu'un chiffre ou un fait, elle est objet. En revanche, remise dans son contexte, la *donnée* devient information. Mais cette information ne devient *connaissance* ou savoir qu'après un « effort mental et actif » (Basque 2005 : 36).

Enfin le terme *communication* évolue encore et toujours, il peut être défini de manière étroite comme un processus émettant des signaux ou dans un sens plus large et plus proche de mise en relation ou d'interactivité.

C'est ainsi que nous en arrivons à la définition proposée dans notre introduction des TIC comme :

« Un ensemble de technologies fondées sur l'informatique, la microélectronique, les télécommunications (notamment les réseaux), le multimédia et l'audiovisuel, qui, lorsqu'elles sont combinées et interconnectées, permettent de rechercher, de stocker, de traiter et de transmettre des informations, sous forme de données de divers types (texte,

son, images fixes, images vidéo, etc.), et permettent l'interactivité entre des personnes, et entre des personnes et des machines » (Basque : 2005 : 34).

Cette définition a l'avantage d'être complète et globale. Tout d'abord elle comporte les trois éléments essentiels : technologie, information et communication. Ensuite, elle insiste sur la caractéristique combinatoire et l'interrelation entre les technologies. Celles-ci se recoupent, se confondent, se complètent, se substituent parfois l'une à l'autre ; il s'agit d'un « ensemble » de technologies qui s'enchevêtrent. Enfin, elle met en relief le large spectre possible des utilisations de ces technologies qui se réalisent sur deux axes : l'information et l'interactivité.

Le terme de *média d'apprentissage* n'est pas moins sujet à confusion pour deux raisons : d'une part pour le flou autour du terme *média* et d'autre part dans sa relation par rapport aux TIC.

Au début de ce paragraphe, nous avons vu que le terme de *média d'apprentissage* avait cédé le pas à celui de TIC. Certes, il s'agissait alors d'une définition plus restreinte du terme de *média* comme nous l'avons souligné auparavant. Mais ces deux concepts continuent de cohabiter. Selon Basque, les TIC, en s'intégrant à la notion de *médias d'apprentissage*, obligent à élargir la définition de ces derniers qui ne sont le plus souvent considérés dans le domaine de l'éducation que comme de « simples véhicules d'information » (2005 : 33). Or dans le terme de *média d'apprentissage*, le champ est plus large. Basque relève au moins quatre composantes autres que l'information à ce type de média. Une première composante est que le *média* est un « médiateur de l'action », ce qui correspond à l'approche socio-constructiviste. Il crée de l'interactivité. Une deuxième est que le *média* est un outil cognitif. L'usage des ordinateurs développe chez l'homme de nouvelles façons de réfléchir, amplifie et réorganise la pensée. Une troisième composante est celle du *média* comme « système symbolique » : à la fois système physique et symbolique. Une quatrième composante, mais il y en a probablement davantage, est le *média* comme véhicule d'un message : moyen physique, porteur d'un contenu et transmetteur d'informations. Une définition restrictive (Baumgartner & Payr 1998 :124) fait du *média* un simple convoyeur de contenu. Une définition plus large, intégrant aussi le traitement des informations par le récepteur, est adoptée par Basque et par la plupart des chercheurs. Le traitement de ces informations fait le lien avec les processus cognitifs.

Entre TIC et médias d'apprentissage, le terme de *média d'apprentissage* est certes plus large mais il a cédé le pas à celui de TIC. La composante didactique manque donc à ce terme de *TIC*, c'est pourquoi les dernières dénominations la réintègrent, car le terme *TIC* suit une

logique indépendante de celle de la didactique. Avec les termes de *TICe* ou de *nouvelles technologies pour l'enseignement*, il y a une tentative de recentrage sur la didactique.

Le risque est, comme le souligne Basque, d'en rester au niveau de l'information (2005 : 38). Nous situons donc ce mémoire dans la catégorie de l'étude des médias d'apprentissage et plus précisément dans celle d'un média d'apprentissage : internet.

2.4. Classifications des applications d'internet en didactique

Internet est un « réseau d'ordinateurs autorisant la consultation d'informations situées à n'importe quel coin du globe » (Bertin 2001 : 42). Cette définition relève donc du domaine de l'information et de la technologie. C'est sur les différentes fonctions d'internet que les classifications de ses utilisations en didactique se basent.

La classification la plus simple est celle qui sépare l'utilisation par l'apprenant de l'utilisation par l'enseignant (Bertin 1998 : 57–68). Ce découpage se retrouve chez Mangenot (1998 : 133–146) dans sa classification des ressources internet. Il faut comprendre ce terme de *ressources* au sens large, il s'agit de tous les apports que celui-ci peut faire pour ses utilisateurs, enseignants ou apprenants. Cette classification part de leurs besoins. Pour les enseignants, internet est utilisé dans un but d'information et de communication. Pour les apprenants, Mangenot distingue les activités sans échange des activités avec échange et des projets (1998 : 141).

Alvarez propose quant à lui une classification des ressources basées sur leurs natures mêmes. Au vu de cette classification, il est aisé de comprendre l'étendue du champ des utilisations ainsi que sa diversité (2009 : 113).

La faiblesse majeure de ces classifications est qu'elles n'incluent pas la didactique. La première est basée sur les besoins des utilisateurs et la deuxième sur une classification en forme de liste des ressources. Le premier niveau de classification d'Alvarez est celui situé entre ressources pédagogiques et ressources brutes. Les premières ont un but didactique et comportent des instructions, les autres non, comme par exemple les émissions de la télévision française qui ne sont que des documents authentiques, non créés à l'origine pour une utilisation pédagogique.

Par contre, l'avantage de la classification d'Alvarez est qu'elle met en relation les quatre compétences fondamentales : compréhension écrite, orale, production écrite/orale et les connaissances : grammaire, vocabulaire, culture sans négliger les outils comme les dictionnaires en ligne. Mais elle n'est pas basée sur les dernières avancées de la didactique que constitue la perspective actionnelle. Mangenot, en distinguant internet comme source d'information et média de communication, arrive à faire le pont avec les deux nouvelles

unités didactiques : la notion de tâche et celle de projet. La tâche ou activité pédagogique serait servie par internet comme source d'information. En effet, c'est en se basant sur des données variées et authentiques que la tâche permet un véritable gain d'apprentissage, or, internet permet l'accès à un champ illimité de données. Au contraire, internet utilisé comme média de communication, favoriserait la pédagogie du projet. Celle-ci a pour principale caractéristique de faire communiquer l'apprenant ou un groupe d'apprenant avec le monde extérieur (Mangenot 1998 : 139). Internet est donc le vecteur de transmission de cette communication comme par exemple dans le cadre d'un échange vidéo sur *Skype* entre natifs et apprenants. Dans notre mémoire nous ferons le chemin inverse, nous partirons des compétences et connaissances et nous étudierons la façon dont leur développement est servi par internet. Nous nous restreindrons à l'étude des ressources pédagogiques et non pas des ressources brutes.

Bien que datant de 1998 et n'intégrant pas les dernières avancées de la didactique, la classification de Baumgartner et Payr (1998 : 124–129) nous apparaît comme la plus complète et la plus pertinente pour trois raisons : elle intègre totalement la didactique et l'internet, elle se rapproche des sciences cognitives et elle avance déjà à son époque l'idée d'internet en tant que matière à apprendre. Leur première étape est une définition d'internet qui les amène à une classification de ses utilisations pour aboutir à un modèle en trois dimensions intégrant l'apprenant, la relation enseignement/apprentissage et l'organisation de l'apprentissage (Figure 1).

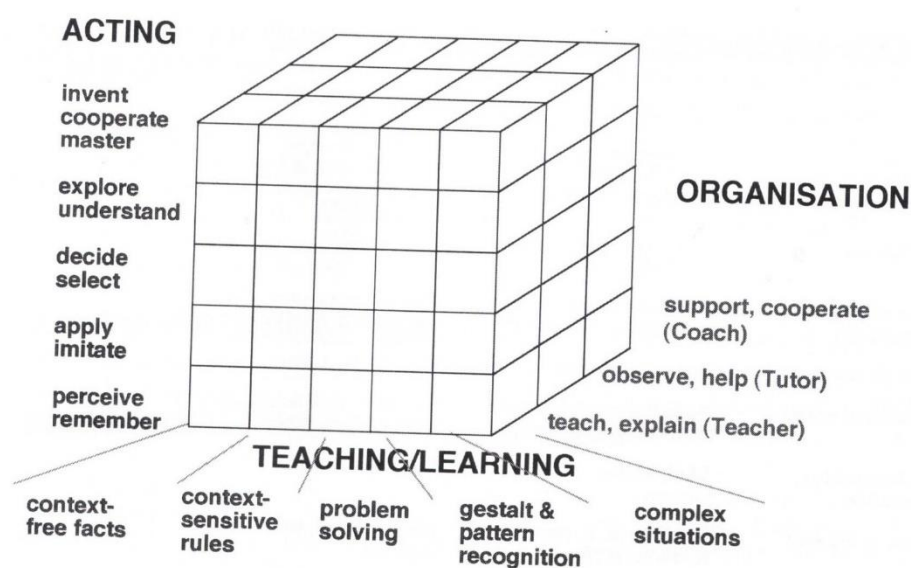


Figure 1. Modèle de Baumgartner et Payr.

Certes, ce modèle date un peu mais reste pertinent. Il existe une dimension action que l'on peut tenter de rapprocher de la perspective actionnelle et il y a une compréhension du rôle social du professeur. Pour Baumgartner et Payr, internet est *subject*, *tool* et *medium*. Internet est une matière d'apprentissage, en 1998 étaient plutôt considérées des compétences professionnelles et techniques relatives à l'informatique, mais il est possible d'étendre cette notion d'internet en tant que sujet d'apprentissage aux compétences digitales actuelles.

Internet est *tool* c'est-à-dire un outil car il aide l'apprenant à réaliser sa tâche, dans ce cas il est pédagogiquement neutre c'est-à-dire qu'il ne comprend aucune composante pédagogique. Enfin il est *medium*, c'est-à-dire qu'il contient implicitement ou non une théorie de l'apprentissage, c'est le cas par exemple des *exerciseurs*, logiciels contenant des exercices répétitifs visant l'entraînement et des *tutoriels*, « séquences pédagogiques complètes et linéaires » (Dejean-Thircuir & Nissen 2013 :29).

Baumgartner et Payr condamnent une utilisation d'internet qui se contente de l'aspect « *medium* » d'internet, c'est à dire que l'aspect pédagogique est laissé à internet au lieu d'être laissé aux mains des experts en didactique, c'est à dire les enseignants.

Il est étonnant de ne pas trouver davantage de classifications des utilisations d'internet en didactique. Ces quelques classifications citées ci-dessus datent de la fin des années 1990. Or, il nous semble que le nombre d'utilisations possibles a explosé depuis mais toutefois elles semblent se retrouver dans ces premières classifications comme le web social par exemple. Il s'agit donc d'une croissance quantitative mais non pas qualitativement innovante.

2.5. Contexte spatial et temporel

Au niveau mondial, deux facteurs s'associent pour intensifier la pression relative aux enjeux soulevés par l'intégration des TIC dans l'éducation : la pression provenant de la digitalisation de notre monde actuel (Narcy-Combes, Narcy-Combes & Miras 2015 : 1–21) et la pression des classements internationaux des systèmes éducatifs qui ont des répercussions sur les programmes éducatifs nationaux.

Toutes les organisations supranationales, l'OCDE, l'UNESCO et l'Union Européenne, s'accordent pour insister sur la nouvelle nature de l'apprentissage : il faut apprendre à apprendre et apprendre tout au long de sa vie. L'UNESCO synthétise la problématique de l'éducation en quatre piliers : apprendre à savoir, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être (1999 : 83–96). Elle émet des recommandations pour les gouvernements par l'intermédiaire de ses publications. Un exemple en est le *référentiel de compétences pour les enseignants* de l'UNESCO (2011) qui est un document qui explique

aux gouvernements les implications du développement des TIC, de leur place en général dans l'éducation, leur transcription dans les programmes, leur évaluation et le rôle des enseignants dans ce processus. Le message est clair pour les gouvernements, qui sont ainsi dirigés vers des politiques éducatives mettant en avant cette digitalisation.

Pour l'OCDE, les TIC ne constituent pas elles-mêmes un objectif d'apprentissage, mais ce sont les compétences digitales qui doivent soutenir le développement des compétences du 21^e siècle. Ces compétences du 21^{ème} siècle sont divisées en trois axes principaux : utiliser les outils de manière interactive, interagir dans des groupes hétérogènes et agir de manière autonome (UNESCO 2011 : 8). La capacité de chaque individu à penser de manière autonome et d'être responsable de son apprentissage est au cœur du cadre défini pour ces compétences du 21^{ème} siècle. Dans la typologie de l'OCDE, deux des trois compétences du 21^{ème} siècle sont relatives aux TIC : les compétences à utiliser les TIC et les compétences relatives aux TIC pour apprendre. La troisième catégorie est celle des autres compétences du 21^{ème} qui ne nécessitent pas l'utilisation des TIC.

Comme le dénonce Puren (2001 :10), il est important d'avoir une vue globale du contexte, des acteurs et de leurs intérêts. L'intégration de la technologie est devenue un enjeu politique et il est essentiel de comprendre le pourquoi des discours et actions des différents acteurs, apprenants, enseignants, parents d'élèves, éditeurs, entreprises sur internet agissant dans ce domaine. Les discours ambiants forcent la voix de l'intégration à tout prix et de ses bienfaits. Or, il faut comprendre le jeu des rapports de force entre ces acteurs car il pose la question du progrès, débat éternel.

Les évaluations internationales des systèmes éducatifs, notamment PISA, intègrent de plus en plus les compétences liées aux TIC dans leur rapport et évaluent en plus des performances des systèmes éducatifs les compétences digitales des élèves. (OCDE 2011 & 2015)

Dans le plan d'enseignement finlandais, l'enseignement des langues repose sur dix contenus principaux regroupés en trois catégories : *growing into cultural diversity and language awareness, language-learning skills, language proficiency* (FNBE 2016 :240–244). En plus de ces objectifs, l'enseignement doit favoriser le développement de compétences transversales, T1, T2, T3, T4, T5, T6, T5 étant *ICT competences* liés aux TIC. Ce qui est le plus intéressant est le croisement matriciel entre ces contenus et ces compétences transversales qui est le point où se joue l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues en Finlande.

Plus qu'un simple objectif éducatif, le choix de la digitalisation est devenu un enjeu politique, ceci ayant pour conséquence d'accentuer la pression sur les choix gouvernementaux et sur les acteurs principaux de ces politiques, écoles et enseignants notamment.

Nous venons donc de nous situer dans le champ des médias d'apprentissage, plus large que celui des TIC. La relation technologie-didactique est la toile de fonds de ce mémoire, cette relation s'inscrit dans un contexte bien plus large que la salle de classe. Ayant fait le choix de partir de la didactique, nous allons étudier internet en tant que ressource didactique.

3. Question de recherche, méthode, corpus

Dans cette partie nous allons dans un premier temps mettre en évidence le processus de focalisation qui nous a amené jusqu'à la question de recherche et ensuite justifier le choix des corpus retenus et des méthodes d'analyse de ceux-ci.

3.1. Processus de focalisation et difficultés rencontrées

Le champ d'action des applications d'internet dans la didactique est si étendu que nous sommes obligés de ne choisir qu'un aspect du champ d'application et nous avons choisi celui des tutoriels.

La première limitation consiste à préciser qu'il s'agit d'étudier la nature des tutoriels et exercices et non pas leur utilisation ni l'évaluation de leur efficacité. Ces deux options auraient présenté deux difficultés majeures. Etudier la manière dont ce matériel est utilisé nécessiterait une analyse plus qualitative qui devrait se baser sur des observations de classe, des questionnaires et des entretiens avec des professeurs. De la même manière, évaluer l'efficacité du matériel pédagogique sous-entend un processus plus lourd et plus long, il faut mesurer la situation de départ, définir des objectifs d'apprentissage et des critères d'évaluation, conduire l'expérience et mesurer la situation finale. Notre première méthode choisie pour sélectionner les tutoriels et les exercices à analyser était de demander aux professeurs de français par l'intermédiaire d'un questionnaire en ligne, les ressources internet qu'ils utilisaient. La forte probabilité d'un pourcentage de retours insuffisant nous a amené à choisir nous-même les sites internet. Toutefois le questionnaire a été accessible pendant plusieurs semaines sur le site *Facebook* de l'association des professeurs de français de Finlande. Le nombre de retour s'est révélé trop faible comme prévu (quatre réponses) pour prétendre amener à des conclusions scientifiques mais les résultats seront abordés dans la conclusion.

La deuxième restriction est celle du choix concernant les compétences que ce matériel est supposé développer. Nous nous sommes concentrés essentiellement sur les compétences langagières. Il aurait été intéressant de prendre en compte les compétences stratégiques et interactives mais ce domaine est encore peu généralisé dans l'enseignement du Français langue étrangère pour l'instant et il aurait été difficile de constituer un corpus suffisamment représentatif. Il aurait fallu trouver sur internet des productions liées au web social et observer un professeur dans la mise en place de ce type d'activités.

La troisième restriction est celle du champ d'application d'internet. Nous n'avons pas choisi d'étudier le *web 2.0*, ou *web social* car les utilisations n'en sont pas encore fréquentes et elles se basent dès le début sur la perspective actionnelle. Nous nous sommes donc limitée à l'étude des exercices et des tutoriels. Ces ressources font l'objet d'un usage plus répandu et ressemblent aux activités des manuels traditionnels. Ce dernier point est un argument de plus pour établir la comparaison entre manuels et internet.

3.2. Question de recherche et hypothèse

Nous nous situons dans le domaine des tutoriels et exercices comme annoncé ci-dessus. (v. chap. 2.4). Ces applications d'internet rentrent dans la catégorie de *medium* comme définie par Baumgartner et Payr, c'est-à-dire qu'ils reposent, implicitement ou explicitement, sur une théorie de l'apprentissage (1998 : 125).

Nous allons donc comparer les manuels et ces ressources internet, tutoriels et exercices, pour observer la façon dont ils répondent aux exigences de l'apprentissage lexical et grammatical et la façon dont ils peuvent se compléter. Cette comparaison nous permettra également de dégager les axes de développement de ces outils pour répondre encore mieux à la problématique de ces apprentissages et les risques qu'ils comportent. Notre question de recherche est la suivante : comment le manuel et les sites de tutoriels et exercices avec leurs spécificités favorisent-ils l'apprentissage des compétences lexicales et grammaticales ? Nous pensons qu'au contraire du reproche souvent fait aux tutoriels et exercices d'un manque d'innovation didactique, ces outils comportent des éléments extrêmement positifs qui leur sont spécifiques et qui restent à développer. Pourtant, comme le souligne Kyriacou (2009 : 54), les utilisations d'internet ne restent le plus souvent qu'à un niveau de tâches simples faute de compétences de l'enseignant et des apprenants. Kyriacou distingue deux niveaux d'utilisation d'internet. Le premier est celui lié à la motivation. Dans ce cas, l'usage d'internet n'augmente pas le savoir des apprenants mais ne fait que les motiver à agir et à

vouloir accroître leurs connaissances. C'est l'aspect ludique ou novateur de l'outil qui va motiver les apprenants à agir. Le même résultat au niveau de l'apprentissage serait atteint avec un outil traditionnel. Le deuxième niveau d'utilisation des TIC est celui qui améliore réellement les performances d'apprentissage qui n'auraient pas été atteintes autrement. C'est en s'appuyant sur les spécificités de cet outil qu'est internet que l'effet sur les performances est réel. Mais si le potentiel de ce nouvel outil est immense il inclut des risques tout autant inquiétants quant à une utilisation non maîtrisée.

3.3. Le corpus : manuel, questionnaire et sites internet

Le choix des manuels de français en Finlande s'est situé entre les manuels *Escalier*, *J'aime* et le plus ancien *Voilà*. Ce dernier a été écarté car étant le plus ancien, il disparaît peu à peu des lycées. Il est remplacé par les manuels *Escalier* et *J'aime*. Le choix s'est porté en partie arbitrairement sur *Escalier*. Toutefois nous tenons à préciser que ce manuel présente une structure plus traditionnelle que *J'aime*. Or le reproche fait à internet d'être peu innovant du point de vue de la didactique nous a orienté vers *Escalier*, lui-même assez traditionnel.

La série de manuels *Escalier* est composée de quatre livres et est présentée comme répondant au programme B3 du plan d'enseignement finlandais. Les quatre manuels de la série présentent la même structure : des unités pédagogiques reprenant un thème et comprenant un texte, des activités et un point de grammaire. Chaque unité pédagogique contient deux listes de vocabulaire, une première liste liée au texte introducteur de l'unité d'environ une page soit 49 mots, et ensuite, plus loin dans l'unité, une liste de vocabulaire thématique plus courte, de 10 à 15 mots. Enfin, à la fin du manuel se trouve un lexique de quelques pages, français-finnois et finnois-français, reprenant le vocabulaire introduit dans les différentes unités. Nous avons opté pour le vocabulaire de l'unité 6 du manuel *escalier 3* (*annexe 2*). Nous avons sélectionné uniquement la première liste de vocabulaire, celle liée au texte introducteur.

Comme précisé ci-dessus, en prévision d'un faible pourcentage de retours, nous avons décidé de chercher en amont de manière autonome les sites internet qui proposent les activités les plus proches de celles du manuel de français *Escalier* afin de pouvoir établir une comparaison valable. Or le site *Quizlet* axé sur l'apprentissage du vocabulaire présente une série d'exercices basés sur la même liste de vocabulaire que celle du manuel *Escalier 3*.

Concernant les compétences grammaticales, le choix s'est porté sur le passé composé, ce temps représentant une difficulté pour la plupart des apprenants tant au niveau de sa formation morphologique que de son utilisation. Ce thème est présent plusieurs fois dans la

série des manuels. Concernant le choix des sites internet, nous avons tout d'abord cherché, sans succès, un site pour apprenants finnophones, ensuite des sites de tutoriels en français et enfin en anglais. Nous avons opté pour le site francophone du *français facile* ([www2](#)) et le site anglophone du *français interactif* ([www3](#)) Le choix du *français facile* s'explique par deux raisons : nous l'avons utilisé en classe sous la recommandation de professeurs de français de différentes écoles et il s'agit d'un site purement dédié à la grammaire. Le site du *français interactif* est une sorte de manuel digital réalisé par l'université d'Austin au Texas et est donc réalisé par des enseignants. Il comporte toutes les composantes d'un manuel classique (texte, vocabulaire, grammaire, exercice). Ces deux sites reflètent selon nous les deux extrêmes sur l'échelle des ressources internet entre pur exerciceur et imitation du manuel.

Le choix des compétences est vaste également. Selon le CEFR (2011 :15–16), l'apprentissage d'une langue est le résultat des actions entreprises par les apprenants pour développer des compétences générales « ensemble des connaissances, habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » et notamment la compétence à communiquer langagièrement. Ces compétences sont de deux types : des compétences non liées à la langue, comme par exemple la compétence stratégique et des compétences propres à la langue ou à la compétence à communiquer langagièrement. Les compétences langagières sont composées de la compétence linguistique, de la compétence sociolinguistique et de la composante pragmatique. Elles se développent grâce à des activités langagières dont le CEFR distingue quatre sortes : les activités de réception orales et écrites, les activités de production orales et écrites, les activités d'interaction orales ou écrites qui mettent en relation aux moins deux acteurs et enfin les activités de médiation qui correspondent à une reformulation pour un tiers.

Nous nous concentrerons sur la compétence linguistique qui est relative aux savoirs et savoir-faire relatifs aux différents éléments de la langue pris comme système indépendant. Au sein de cette compétence linguistique, nous nous pencherons sur le cas de la compétence lexicale et grammaticale afin de limiter le champ d'étude mais également parce que le manuel aussi se concentre sur ces compétences de base.

4. Apprentissage de la compétence lexicale

Dans cette partie, nous allons comparer les manières dont un exerciceur et un manuel organisent l'apprentissage de la compétence lexicale pour arriver à déterminer les spécificités de l'usage d'internet pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Dans un premier temps nous allons définir ce que l'on entend par compétence lexicale et préciser les

composantes à prendre en compte lors de son acquisition. Après une description de la manière dont cet apprentissage est mis en place par un exerciceur et par un manuel, nous établirons une comparaison qui nous permettra de mettre en évidence les spécificités de l'exerciseur, d'établir un bilan des forces et faiblesses de ce support par rapport au manuel, de voir comment le manuel et l'exerciseur répondent à la théorie de l'apprentissage de la compétence lexicale et finalement de lancer quelques pistes de développement.

4.1. Définition et facteurs d'acquisition de la compétence lexicale

La compétence lexicale est définie par le CEFR comme la « connaissance et capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose 1. D'éléments lexicaux et 2. D'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser » (2001 : 87). Il est important de souligner ces deux aspects : il s'agit d'un savoir et d'une compétence définie par le CEFR comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CEFR 2011 : 15). Le CEFR donne une liste non exhaustive sur les stratégies permettant le développement de cette compétence et laisse à l'enseignant le soin de choisir parmi ces possibilités (2011 : 115). Ces possibilités sont nombreuses : simple exposition aux nouveaux mots, déduction de l'apprenant ou utilisation du dictionnaire, présentation des mots en suivis d'exercices, aides visuelles, mémorisation de listes avec leurs traductions, utilisation des champs sémantiques, utilisation de glossaires et de dictionnaires, morphologie ou enfin comparaison avec d'autres langues.

Cuq et Gruca (2005 : 403), dans leur ouvrage, ne définissent pas la compétence lexicale mais rappellent qu'il est dangereux pour l'apprenant de baser son apprentissage sur l'illusion d'une correspondance sémantique parfaite entre langue native et langue étrangère, qui ferait croire qu'à tel mot en langue maternelle correspond parfaitement un mot en langue étrangère. Pour ces auteurs, il faut que l'apprenant dépasse ce système, le complexifie et qu'il se concentre sur des unités sémantiques plutôt que sur des mots isolés (2005 : 403-406). Ils passent en revue l'historique de l'apprentissage du vocabulaire selon les différentes méthodes didactiques, apprentissage de mots regroupés par thème, apprentissage par cœur, dictée, répétitions orales, lecture. Ils constatent à regret le désintérêt des méthodes communicatives pour les activités purement lexicales. Ils concluent en établissant un bilan des recherches concernant l'apprentissage du vocabulaire et rappellent les dernières découvertes faites dans ce domaine : les tâches difficiles exigeant un raisonnement restent plus longtemps en mémoire que les tâches simples fondées sur la répétition ; le vocabulaire doit présenter un intérêt pour l'apprenant et l'accent doit être mis sur la complexité du sens et sa richesse (Cuq et Gruca : 409-410). A partir de ce bilan, ils recommandent un

apprentissage qui repose sur deux axes : l'étude des relations du mot avec les éléments qui l'entourent mais également sa morphologie et sa dérivation qui lui sont propres. Ils recommandent l'utilisation de documents authentiques, les exercices à trous, l'élaboration de grilles et de champs sémantiques et la production écrite comme activités d'apprentissage. Enfin ils proposent comme piste de développement un apprentissage des mots qui ferait le lien entre lexique et culture.

Le dernier point de vue que nous présentons est celui de Paul Nation et Teresa Chung (2009 : 546) qui s'accordent avec les sources précédentes pour rappeler l'importance de ne pas apprendre des mots hors contexte mais comme des éléments appartenant à un plus grand ensemble. Pour eux, la même quantité de temps doit être allouée aux quatre types d'activités d'apprentissage suivantes : réception orale et écrite, production orale et écrite, apprentissage centré sur le fonctionnement du langage dans sa globalité permettant le développement de stratégies d'apprentissage (fréquence des mots, groupements par champs lexicaux), et le développement de la fluidité en introduisant des activités limitées dans le temps. (2009 : 549–553). Ils sont convaincus de l'intérêt de l'usage de l'ordinateur dans l'apprentissage du vocabulaire, surtout en ce qui concerne les activités qui se basent sur le langage dans sa globalité car l'outil informatique permet le traitement d'une plus grande quantité d'informations. Ils soulignent également l'importance du diagnostic de connaissances à faire avant l'apprentissage, de l'auto-évaluation et du facteur temps. Il vaut mieux apprendre moins de mots mais se les rappeler plus longtemps. L'apprentissage doit s'inscrire dans une perspective à long terme.

Pour un apprentissage efficace de la compétence lexicale, nous dégageons donc quatre axes. Le premier est l'importance d'apprendre les mots dans leur contexte et comme des éléments appartenant à une unité plus grande que le simple mot. Ce contexte doit être varié pour réussir à rendre la complexité du lexique. Le deuxième axe est la nécessité de s'appuyer sur la linguistique, notamment l'étude de la fréquence des mots, la morphologie, la sémantique ou la comparaison avec d'autres langues. Le troisième axe est celui du centrage sur l'apprenant : l'apprentissage doit avoir du sens pour l'apprenant, prendre en compte ses connaissances préalables, et le vocabulaire à apprendre doit correspondre à ses besoins. L'élément essentiel est que l'apprenant doit avoir la possibilité d'autopiloter son apprentissage, tant au niveau du diagnostic de départ que de l'évaluation finale, tout ceci en incorporant tout au long une réflexion sur ses stratégies d'apprentissage personnelles. Enfin, le dernier axe est celui de la concrétisation dans le monde réel de la compétence acquise

alliant fluidité et précision. Le paramètre temps n'est pas à négliger, la perspective étant celle d'un apprentissage long terme et durable.

Après la description et la comparaison des deux supports, le manuel *Escalier* et l'exerciseur internet, nous allons analyser la façon dont ils répondent aux exigences de l'apprentissage de la compétence lexicale mises en évidence par les différents auteurs.

4.2. Description de l'exerciseur Quizlet

Comme précisé dans la présentation du choix du corpus, nous avons opté pour le programme *Quizlet*. Le fait d'avoir pour objectif l'apprentissage de la même liste de vocabulaire que le manuel *Escalier* nous semble être un élément commun suffisant. Nous avons trouvé quatre sites *Quizlets* portant sur le même chapitre du livre. En effet, chaque personne, après inscription gratuite auprès du site, peut créer sa propre liste. Mais nous n'allons analyser que les deux listes qui reprennent exactement les mots de la liste de vocabulaire du manuel. La première liste de vocabulaire créée sur *Quizlet* est celle de LelleL Enseignant (www4), la seconde est anonyme (www5).

Tous les *Quizlets* présentent la même structure. A partir de la liste de vocabulaire créée sont construites sept rubriques : *cartes*, *apprendre*, *écrire*, *dictée*, *test*, *associer* et *gravité*. La navigation entre ces activités est libre même s'il est possible de distinguer une sorte de progression mais qu'il n'est pas obligatoire de suivre.



Figure 2. Les activités sur *Quizlet*

Dans la rubrique *cartes* l'apprenant peut faire défiler les 49 cartes, correspondants aux 49 mots de la liste. Chaque carte comprend une face avec une image, le mot écrit en finnois et la possibilité, en cliquant sur une icône, d'entendre le mot.

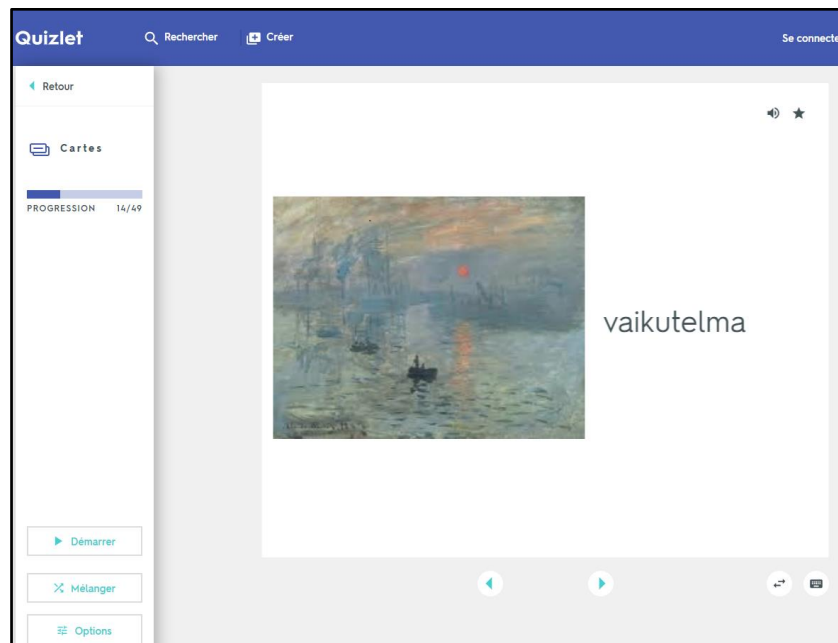


Figure 3. Exemple de fiche Quizlet pour un mot.

Au dos de chaque carte se trouve le mot français écrit et son enregistrement audio. Plusieurs options sont proposées pour réaliser l'activité. Il est possible de choisir de partir du mot français ou du mot finnois. Les cartes peuvent défiler de différentes manières : l'apprenant peut les faire défiler à la vitesse qu'il souhaite ou bien profiter d'un défilement automatique. Il peut également choisir s'il veut que les cartes défilent dans le même ordre que la liste donnée ou dans le désordre. Enfin, l'apprenant peut choisir de voir défiler toutes les cartes ou de sélectionner une partie d'entre elles seulement, ce qui lui permet éventuellement de ne se concentrer que sur les mots qui lui sont inconnus.

Dans la rubrique *apprendre*, un objectif est présenté à l'apprenant : il faut répondre deux fois correctement à des questions concernant le même mot pour réussir à compléter l'activité. Pour la première question, il s'agit de reconnaître l'équivalent français du mot finnois, présenté avec son image, parmi quatre propositions. Pour avoir la deuxième réponse correcte il faut savoir écrire le mot, avec son article s'il s'agit d'un nom. Le mot en finnois est présenté à l'écrit avec son image et avec son enregistrement audio. La correction est immédiate. En cas de réponse correcte, apparaît un message de félicitations et une fiche de synthèse reprenant le mot français, son équivalent en finnois, son image associée et la possibilité d'entendre la prononciation des deux mots.

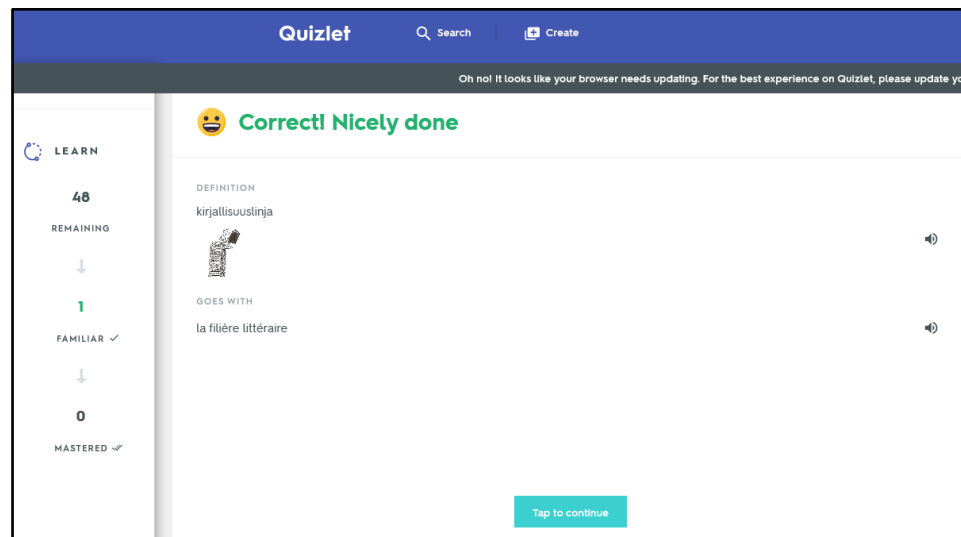


Figure 4. Exemple de feedback positif sur une question.

L'écran indique sur la gauche la quantité des mots restant à apprendre, la quantité des mots considérés comme maîtrisés (ceux qui font l'objet de deux bonnes réponses) et la quantité des mots sus (ceux qui font l'objet d'une seule bonne réponse). Dans le cas d'une fausse réponse, apparaît un message incitant à réétudier le mot, la bonne réponse apparaît et l'apprenant doit réécrire la correction. Après quelques questions, apparaît un premier bilan précisant les mots à revoir. Ces bilans partiels reviennent régulièrement avec un mot de motivation. Comme dans les activités décrites ci-dessus, il est proposé à l'apprenant plusieurs options pour adapter cette activité à ses besoins : réponses en finnois ou en français, type de questions souhaitées (cartes, réponses écrites, QCM), choix d'apprendre toute la liste ou une partie.

Dans l'activité *écrire*, l'écran indique le nombre de questions restantes, le nombre de réponses correctes obtenues et le nombre de réponses incorrectes. Le mot en finnois et son image apparaissent. Il faut écrire son équivalent en français. L'apprenant peut soit proposer une réponse, soit cliquer sur « je ne sais pas ». Dans ce second cas, la réponse correcte lui est donnée, ainsi que son enregistrement audio et il doit la réécrire. Dans le cas où il propose une réponse, soit celle-ci est correcte et correspond exactement à la solution prévue par le programme, soit elle peut varier de la solution attendue par le programme mais être toutefois comptabilisée comme correcte si l'apprenant clique sur l'icône *j'avais raison*. Par exemple pour *kirjallisuuslinja*, le tutoriel attend comme réponse *la filière littéraire*. Mais, un apprenant répondant *la voie littéraire*, peut comptabiliser sa réponse comme correcte. Le tutoriel s'assouplit. Après plusieurs questions apparaît un tableau analysant les résultats, nombre et pourcentage d'erreurs notamment.

Dans l'activité *dictée*, sur une série de sept mots, une personne dicte le mot en français, à l'écran est présent le mot en finnois, son image et l'enregistrement audio du mot finnois. L'apprenant doit écrire le mot. Les feedbacks et corrections sont immédiats comme dans les activités décrites ci-dessus. De même, des bilans sont présentés reprenant le nombre de bonnes réponses et les mots à revoir.

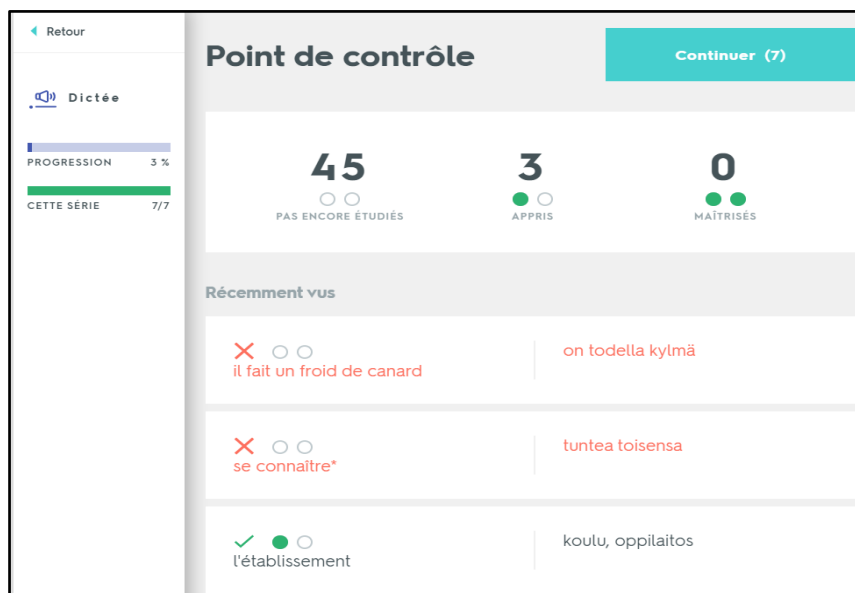


Figure 5. Exemple de bilan partiel.

Il est possible d'adapter le test en ne sélectionnant que les mots où une erreur s'est produite.

L'activité *test* est structurée en quatre parties : cinq questions écrites (écrire le mot français qui correspond à l'image et au mot finnois), cinq questions d'association (relier le mot français à son équivalent finnois), cinq questions à choix multiples (retrouver le mot français qui correspond au mot finnois proposé), cinq questions « vrai ou faux ». La correction est immédiate. Un pourcentage de taux de bonnes réponses est calculé. Il est possible de faire et de refaire indéfiniment un test différent mais ayant la même structure.

L'activité *associer* consiste à relier douze images accompagnées de leur mot associé, six mots français et leurs équivalents en finnois. L'activité est chronométrée. Il est possible de sauvegarder les résultats et d'améliorer son temps. Il existe également la possibilité de comparer son temps avec les autres personnes qui ont effectué le test, à condition qu'elles soient également inscrites auprès du site. Le feedback est de trois types : « 62,0 secondes — vous pouvez y arriver ! » ou « Allez, essayez encore une fois de battre votre record de 14,5 secondes ! », « Vous avez la première place et vous remportez le badge ». Dans le cas d'un retour à page d'accueil, les temps s'affichent.

La dernière activité est celle appelée *gravité*. Il s'agit d'un jeu comme dans l'activité précédente. Le but de ce jeu est de protéger les planètes d'une collision avec des astéroïdes.

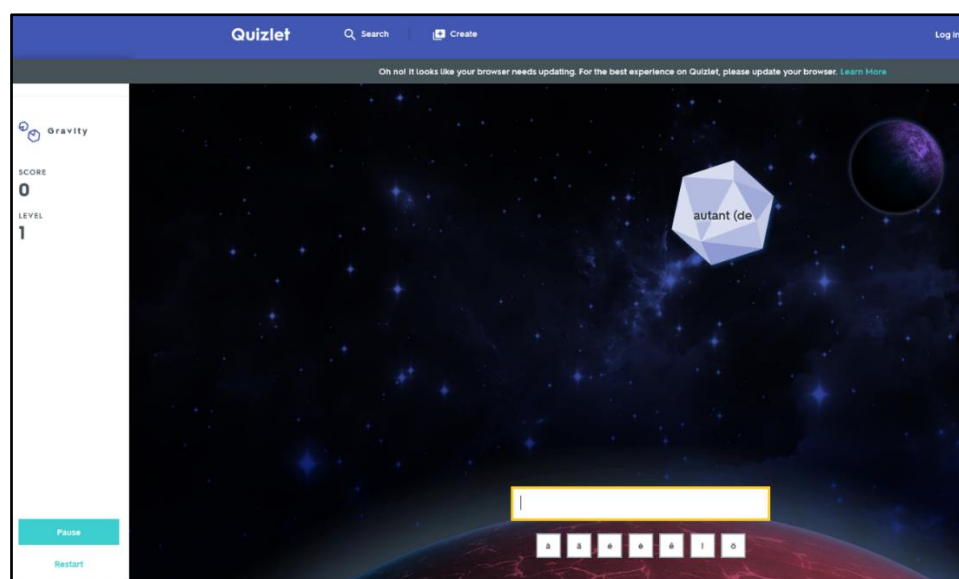


Figure 6. Jeu *gravité* dans *Quizlet*

L'apprenant doit écrire le mot français correspondant au mot marqué sur l'astéroïde. Il est possible de paramétrer le jeu selon plusieurs options : le niveau de difficulté (facile, moyen, difficile), le type de réponses (en finnois, en français, ou aléatoire), et les termes sur lesquels portent les questions (tous les termes ou termes sélectionnés). Sur l'écran se trouve une rubrique indiquant le score et le niveau du jeu.

Il est important de préciser que ce *Quizlet* est accessible sur smartphones également, les scores personnels s'y retrouvent aussi. Il existe en anglais et en français.

4.3. Description du manuel *Escalier*

Dans le manuel *Escalier 3*, la leçon 6 s'ouvre sur une discussion qui introduit le thème du chapitre, après quoi arrive le texte support, lui-même suivi par une liste de vocabulaire reprenant les mots à retenir du texte. Les mots sont présentés en liste selon leur ordre d'apparition dans le texte, avec leur transcription phonétique et leur traduction.

Après cette liste, on retrouve 17 activités qui vont de la plus simple à la plus complexe et qui reprennent le même vocabulaire, même lorsqu'il s'agit d'activités d'apprentissage grammatical.

Nous avons établi un tableau des activités reprenant la consigne, qui est en finnois, ainsi qu'une description de l'exercice et les compétences ou connaissances nécessaires pour effectuer l'activité.

Activité	Consignes	Description	Compétences
1	Etsi Gabrielin blogista vähintään 5 eroa Suomen ja Ranskan välillä	Il s'agit de comprendre et recopier une partie du texte français.	Compréhension écrite. Recopier.
2	Kirjoita Gabrielin vastauksiin sopiva kysymys.	L'activité ne porte pas directement sur le vocabulaire. Une liste de mots interrogatifs est donnée, il faut les utiliser pour compléter des phrases en français, qui reprennent le vocabulaire du texte.	Compréhension écrite. Mots interrogatifs.
3	Valitse oikea vaihtoehto	Associer un mot en français et sa définition.	Lexique
4	Etsi tekstistä.	A partir de l'expression en finnois, il faut chercher son équivalent dans le texte.	Compréhension écrite. Recopier.
5	Kirjoita 3 lausetta, joissa käytät ilmauksia	Il faut utiliser les expressions trouvées précédemment.	Production écrite.
6	Täydennä virkkeet haluamallasi tavalla	Texte en français à compléter.	Lexique.
7	Keskustele parisi kanssa ranskaksi.	Dialogue en finnois qu'il faut dire en français.	Production orale. Travail à deux.
8	Työskentele parisi kanssa.	Compléter phrase en français à partir de quelques mots donnés en finnois.	Compléter. Travail à deux.
9	Keskustele parisi kanssa ranskaksi	Questions ouvertes en français	Production orale. Travail à deux.
10	Laatkaa 2-3- hengen ryhmässä esitys unelmakoulustanne.	Présentation.	Production orale. Travail en groupe.
11	Kuuntele ja numeroi tilanteet siinä järjestyksessä kuin kuuntelet ne.	Remettre dans l'ordre et répondre aux questions sur le document oral.	Compréhension orale.

12	Kuuntele ja kerro parillesi 3 asiaa, jotka ymmärrät ja vastaa kysymyksiin.	Compléter les phrases en finnois.	Compréhension orale. Travail à deux.
13	Kielioppiharjoitukset.		Grammaire
14	Käy keskustelu parisi kanssa.	Répéter le dialogue écrit en français.	Production orale.
15-16-17	Kielioppiharjoitukset.	Exercices sur les compléments d'objet, utilisant le vocabulaire du texte support.	Grammaire.
18	Muodostakaa 3 hengen ryhmä.	Réaliser une interview.	Production orale. Travail en groupe.
19	Kirjoita blogiisi.	Ecrire un blog.	Production écrite libre.
20	Lue teksti ja vastaa kysymyksiin.	Répondre aux questions sur texte présentant un point culturel.	Compréhension écrite.
21	Lue ja keskustele .	Texte sur le baccalauréat en France. Questions de compréhension et discussion.	Compréhension écrite. Culture.

Figure 7. Grille des 17 exercices de la leçon 6 du manuel *Escalier 3*.

4.4. Comparaison entre exerciceur et manuel

Nous allons tout d'abord résumer les caractéristiques générales et didactiques qui ressortent de la description des deux outils avant de les comparer. Nous verrons ensuite comment ces deux outils répondent au mieux aux exigences de l'apprentissage du lexique.

La première remarque d'ordre général concerne la qualité de ces deux outils. Nous avons constaté sur une liste de *Quizlet* deux erreurs : une faute d'orthographe *le nôtre* au lieu de *le nôtre*, et une faute de prononciation sur *déçu*, prononcé [deky] au lieu de [desy]. Certes, ces erreurs ne proviennent pas de la liste réalisée par la personne se présentant comme enseignante mais ce problème de qualité ne se rencontre pas dans le manuel, où les informations données à l'apprenant sont toujours correctes. L'apprenant doit pouvoir être sûr d'être en contact avec une langue juste.

La deuxième remarque est le problème de la référence. Dans le manuel *Escalier 3*, la liste appartient à la leçon 6. Sur Internet, les références ont des formes différentes et sont parfois même erronées : « mon année en Finlande, Flash cards |Quizlet » « Escalier 3, mon année en Finlande | Quizlet », « Escalier 4 texte 1 Mon année en Finlande (de johanna_R) ».

La troisième remarque générale est celle liée au support. A première vue, le manuel papier s'oppose à l'ordinateur. Toutefois, il faut rappeler que le manuel existe en version digitale. Les deux outils profitent donc de la possibilité d'avoir accès au son, ce qui permet d'entendre la prononciation des mots, paramètre important dans le cadre de l'apprentissage du vocabulaire. Il faut toutefois émettre une réserve à ce sujet car les listes de vocabulaire dans les manuels digitaux sont enregistrées dans leur totalité. Il n'est possible d'écouter que l'ensemble des mots et non pas de choisir un mot précis. Au contraire, dans *Quizlet*, les mots sont séparés et il est donc possible de les écouter un par un selon les besoins de l'apprenant. Enfin, *Quizlet* associe toujours une image au mot ce que ne fait pas le manuel même sous sa forme digitale. Cet usage de l'image peut être considéré comme une première différenciation en faveur de l'apprentissage de l'apprenant.

D'un point de vue didactique, le problème de la cohérence didactique est central.

Quizlet est seul et isolé et ne fait pas partie d'un ensemble didactique cohérent supérieur, mais appartient à un ensemble d'unités semblables juxtaposées. En effet, il existe une grande quantité de *Quizlets*, possédant tous la même structure. En ce qui concerne le manuel, le vocabulaire est intégré dans une unité didactique ou leçon, il est le même au niveau du texte introducteur (Puren 2010 : 4) et au niveau des activités. Le manuel fait partie d'une série de quatre manuels reprenant une logique de progression et élaborée pour répondre aux objectifs d'un programme d'enseignement de langue B3 établie par les enseignants et le ministère de l'éducation finlandais. La structure de cette unité 6 est classique : un texte introducteur amène une liste de vocabulaire elle-même suivie d'activités d'apprentissage. Toutes les unités du manuel sont sur le même modèle. Les activités vont du plus simple au plus compliqué, de la simple reconnaissance à la production autonome. L'unité didactique est la base de tout manuel et garantit un apprentissage cohérent et progressif et des activités variées qui comprennent les répétitions nécessaires (Puren 2010 : 4–6). La structure la plus fréquente est celle du *rebrassage* comme celle de l'unité 6 prise en compte pour l'analyse. Le terme *rebrassage* signifie qu'un texte unique sert de support et de lien tout au long de l'unité didactique quels que soient les objectifs d'apprentissage (Puren 2010 :5). C'est bien au niveau de la cohérence didactique que se situe une différence fondamentale entre *Quizlet* et *Escalier*.

Toutefois une certaine cohérence interne existe aussi chez *Quizlet* : toutes les étapes sont déterminées par le libre arbitre de l'apprenant qui détermine selon ses besoins l'ordre des activités. La cohérence pédagogique mise en avant par Puren est plus un outil pour l'enseignant (Nissen 2004 : 1), elle amène avec elle une certaine forme de rigidité, la progression proposée est forcément linéaire et elle est la même pour tous les apprenants. La force de *Quizlet* est d'offrir des activités en partie personnalisables et dans un ordre libre. L'apprenant suit sa propre logique et devient autonome. *Quizlet* propose certes des activités progressives mais aucune contrainte de linéarité n'existe. Il est possible d'effectuer des va-et-vient entre tous les exercices. Cette liberté de navigation donne la liberté à l'apprenant de suivre l'ordre qu'il souhaite, de réfléchir sur l'avancée de son apprentissage mais aussi de refaire à l'infini la même activité. Comme nous l'avons vu dans la rubrique *test*, *Quizlet* peut générer une infinité de tests basés sur la même structure mais comportant des questions différentes à chaque fois. Le manuel ne permet de faire une activité qu'une seule fois. C'est ce centrage sur l'apprenant qui différencie radicalement l'exerciceur internet du manuel. En pilotant son apprentissage, l'apprenant est amené à réfléchir sur celui-ci. Il ne le subit plus, il le choisit et l'adapte.

Cette adaptation aux besoins spécifiques de l'apprenant se fait grâce au feedback immédiat qu'il reçoit sur *Quizlet*, autre différence radicale d'avec le manuel. À l'apprenant sont diffusées régulièrement des informations concernant ses progrès : taux de réponses correctes, temps utilisé pour une activité, score... En plus de ces bilans, l'apprenant obtient un retour immédiat sur sa réponse, correcte ou incorrecte. L'aspect ludique des activités et les messages d'encouragement sont également une source de motivation.

Certes, l'apprenant devient autonome et gère ses activités d'apprentissage seul mais d'un autre côté, *Quizlet* lui impose sa méthode d'apprentissage, méthode basée sur la répétition et la production écrite. Le manuel laisse libre l'apprenant quant à sa méthode pour apprendre les mots, l'enseignant est également libre de proposer des méthodes ou non pour guider l'apprenant. Tout compte fait, *Quizlet* repose sur le même type d'activités au contraire du manuel qui varie de la compréhension écrite et orale jusqu'à la production, orale et écrite. De plus, le manuel propose des activités à deux ou en groupe et même une activité de présentation devant les autres élèves. L'interaction de l'apprenant avec *Quizlet* est une interaction avec le programme, et même s'il est possible d'envoyer le jeu à quelqu'un et de comparer ses résultats en ligne avec d'autres apprenants, cette interaction reste assez réduite.

Quizlet a l'avantage de la flexibilité et du centrage sur l'apprenant, le manuel garantit une langue correcte et assure une cohérence pédagogique, aussi bien au sein du manuel qu'au

sein d'un programme défini par le plan d'enseignement. Toutefois, est-il possible d'affirmer que ces deux outils répondent aux exigences du développement de la compétence lexicale telle qu'elle est vue par la recherche ?

4.5. Analyse de l'apprentissage proposé par le manuel et par l'exerciseur

Les quatre axes recommandés par les chercheurs sont les suivants (v. chap. 4.1) : contexte varié et élargi à une unité plus grande que le simple mot, apprentissage qui s'appuie sur la linguistique, centrage sur l'apprenant, et concrétisation dans le monde réel de la compétence acquise alliant fluidité et précision.

Concernant les quatre critères de la théorie de l'apprentissage du vocabulaire, la situation est variable et aucun support, qu'il s'agisse du manuel ou de l'exerciseur internet, ne semble répondre aux exigences d'un apprentissage efficace du vocabulaire.

Le premier critère était celui du contexte. Aucun des deux supports ne réintègre dans leur liste des exemples reprenant le nouveau mot. Par contre, le manuel provoque la réutilisation multiple des termes dans des contextes différents : oral, écrit, rédaction, grammaire, discussion, au contraire de *Quizlet* qui ne considère toujours que le mot isolé, même si on le retrouve aussi sous sa forme écrite et sous sa forme orale. Ces deux supports toutefois ne considèrent qu'un seul cas concernant le sens et la construction du mot, celui uniquement du texte qui sert de support à la leçon. Les deux supports présentent la liste sous la forme : un mot = une signification et une construction. Ils continuent ainsi de faire croire à l'illusion d'une correspondance parfaite entre les deux langues. En conclusion, le manuel apporte donc une meilleure réponse au problème du contexte varié même si celle-ci reste insuffisante. Comment favoriser la réutilisation du mot « composer » si pour l'apprenant le sens de celui-ci se réduit à l'équation : composer = « laatia » ? Ce problème est encore plus flagrant en ce qui concerne les éléments grammaticaux du lexique comme par exemple le terme *autant (de)* traduit par *yhtä paljon* ou *le, la nôtre* par *meidän*.

Concernant le deuxième axe, celui qui recommande un apprentissage s'appuyant sur la linguistique, aucune des deux méthodes n'utilise les ressources de la linguistique comme la morphologie, l'étymologie ou la linguistique comparée, de même qu'elles ne permettent pas le développement de véritables méthodes d'apprentissage pour l'apprenant.

Nous avons vu que *Quizlet* se distingue par une individualisation plus importante, la possibilité d'autopiloter son apprentissage, de s'autoévaluer et d'intégrer un minimum de compétences stratégiques par l'introduction de la pression de la gestion du temps. Il correspond donc bien à ce troisième axe qui est celui du centrage sur l'apprenant.

Enfin, il nous est difficile d'évaluer le transfert de la compétence lexicale dans la réalité. Certes *Quizlet* permet d'intégrer des activités de vitesse mais celles-ci ne se rapprochent en rien d'une activité de communication réelle et complexe. Le manuel, de par la variété des activités prévues, semble répondre plus à cette exigence.

Cette comparaison met en évidence les inconvénients liés à l'utilisation de programmes exercices. Les ressources trouvées sur internet peuvent être de piètre qualité, il faut pouvoir les critiquer. Elles sont extrêmement nombreuses, il faut pouvoir les choisir. Le point central du développement des compétences digitales est essentiel mais sous-estimé, autant celles de l'enseignant que celles de l'apprenant. Chung et Nation (2009 :550) ainsi que Cuq et Gruca (2005 : 409) s'accordent sur le potentiel que représentent les nouvelles technologies pour l'apprentissage du vocabulaire. Cependant, il faut bien reconnaître qu'au vu de l'analyse de *Quizlet*, des éléments intéressants surgissent mais sont peu développés ou utilisent des méthodes purement behavioristes bien éloignées des théories socio-constructivistes actuelles. Ceci peut provenir du fait que ces ressources internet restent souvent aux premiers niveaux du modèle de Baumgartner et Payr. Le potentiel existe pourtant et internet de par sa nature devrait permettre d'arriver à des schémas complexes, il donne accès à des ressources d'experts et donne les moyens de les traiter. La spécificité d'internet consiste en la capacité à traiter une quantité d'informations considérable et en la facilité d'accès à ces informations. Internet fournit à tous une matière première riche et instantanée qui permet à l'apprenant d'appréhender, dans sa globalité et sa complexité, l'objet de son apprentissage. Il peut s'appuyer sur cet outil pour arriver à dégager de cet amas d'informations des schémas ou bien des modèles. Dans le cadre des sciences cognitives, ce n'est pas la quantité d'informations traitées qui détermine l'expertise mais le fait d'être capable de repérer l'essentiel et de synthétiser (Bransford, Brown, & Cocking 2000 : 31–50). Internet permettrait donc à l'apprenant d'acquérir cette perspective supérieure.

4.6. Potentiels et risques liés au développement de l'usage d'internet

Chung et Nation (2009 :545) sont convaincus du potentiel que représentent les nouvelles technologies pour l'apprentissage du vocabulaire. Notamment parce que celles-ci permettent d'avoir accès à et de traiter une grande quantité d'informations, ce qui a l'énorme avantage de rendre la diversité et la richesse inhérente au lexique. Comme exemple, ils donnent la référence du site *lextutor* créé par Cobb (www6) qui propose de nombreuses activités liées au lexique comme le calcul de la fréquence d'un mot. Ce site propose également des activités proches de celles de *Quizlet*, comme la possibilité de créer un test ou des cartes. Il

va pourtant beaucoup plus loin en proposant des activités basées sur l'analyse de corpus. Dans le cas du français, huit corpus sont proposés, parmi eux un ensemble d'extraits du journal Le Monde (1 million de termes), l'œuvre de Maupassant, un corpus parlé, ou encore un corpus nommé *corpatext* constitué de 37 millions de termes.

Une activité intéressante, rendue accessible à tous grâce aux nouvelles technologies, est la possibilité de créer des *concordanciers*. Un *concordancier* est la liste des utilisations d'un mot. En donnant un mot au programme, celui-ci va chercher dans le corpus choisi et extraire une liste de tous les exemples d'utilisation de ce mot.

The screenshot shows a web-based concordancer interface. At the top, there are navigation links: Home, Concordancers, French Input, and Eng. Output. Below these, it specifies the concordance is for the word 'destination' in the 'Fr_le_monde.txt' corpus, sorted by 1 word left of the key. The interface includes a search bar with 'destination' entered and a 'Go' button. Below the search bar, there are filters for 'equals', 'destination', 'Le Monde (1998)', '1 110 392', 'sorted', '1 wd', 'left', '+assoc', 'on left', 'side for', '2,500', and 'lines'. The results section shows 25 hits, standardized to 22 per million. A table lists the hits, each with a checkbox, a line number, and the text snippet. The word 'destination' is highlighted in blue in the snippets. The snippets show various contexts where 'destination' is used, such as 'Mercredi Film franco-irlando-britannique', 'de M. Strauss-Kahn, le chef du gouvern', 'Auschwitz. NICOLAS WEILL |al998 |ml |d', 'prise des visiteurs européens souhait', '"Oger Tours France/Maxi T. O. (agence', 'supposée de chaque pièce, convainc de', 'mais en conformité avec ceux-ci. Dans', 'touristique du monde. Le président a q', 'inconnue. C'est clair et il n'y a pas', 'qui correspond à son architecture". U', 'des entreprises. Cette nouvelle segmen', 'de la Turquie. Il y a urgence du côté', 'de l'Assemblée nationale, sur la façon', 'du premier ministre et de l'Office par', 'particulière" (346,7 millions), articl', 'de Marie-Elisabeth Ponroy. "Combien de', 'de Washington. Un lieutenant-colonel d', 'de Kinshasa. Dimanche, la RDC a accusé', 'des familles par exemple, en pratiquan', 'du primaire. Souhaitons que l'aventure', 'de l'Asie, la croissance du produit in', 'du Proche-Orient. De deux à trois mois', 'des seuls généralistes. Soit un marché', 'de Chicago, San Francisco, Washington,', 'de deux autres localités, ont dû être

Figure 8. Exemple de concordancier.

La figure 8 nous présente, par exemple, les utilisations du mot *destination* dans le corpus constitué de plusieurs articles du journal Le Monde. Cette liste montre la diversité sémantique et morphologique du mot bien plus que la liste du manuel ou de *Quizlet*.

?	sembler	vaikuttaa, näyttää	☆ 🔊
?	la destination	kohde	☆ 🔊
?	attirant, attirante	viehattävä	☆ 🔊

Figure 9. Exemple du mot *destination* dans la liste Quizlet.

Dans le manuel le mot destination se retrouve dans les exercices suivants :

05 Etsi tekstistä.

1 viettää vuosi _____

2 siitä on jo kaksi kuukautta _____

3 houkutteleva kohde _____

06 Kuvittele, millaista olisi lähteä vaihto-oppilaaksi. Täydennä virkkeet haluamallasi tavalla.

1 J'aimerais faire un échange scolaire en / au / aux _____

parce que _____

2 _____ semble aussi une destination

très attirante, mais je ne voudrais jamais y passer une année parce que _____

Figure 10. Activités sur Quizlet avec le mot *destination*.

Cobb souligne l'efficacité des concordanciers pour l'apprentissage du vocabulaire notamment dans le cas où l'apprenant fournit lui-même le corpus (1999 :349). L'utilisation de ce genre de site se rapproche de la didactique basée sur l'analyse de corpus.

Cette didactique est en plein développement et présente plusieurs avantages notamment l'autonomisation de l'apprenant et la possibilité de développer une sensibilité sociolinguistique grâce à la mise en contact avec une grande variété de contextes. Dans ce cas, le développement de la compétence lexicale peut enfin s'orienter vers la linguistique et développer sur une grande échelle l'importance d'un contexte riche et varié. Certes Giuliani et Hannachi (2013 :54) pensent que ce type d'activité est plutôt destiné aux apprenants possédant déjà un bon niveau. Cependant, Boulton et Macaire affirment que bien que les corpus soient souvent académiques, ils peuvent être constitués par les apprenants aussi et même être constitués par des productions d'apprenants (2014 : 14–24). Les auteurs restent toutefois lucides et mettent en garde contre la fragmentation et la dispersion du savoir.

Ces nouvelles possibilités se situent sur un échelon bien plus élevé du modèle de Baumgartner et Payr, et c'est peut-être dans cette voie que l'intégration des nouvelles technologies doit s'orienter. Mais il faut remarquer que dans ce cas, il s'agit de ressources pédagogiquement neutres qui ne comportent pas de données didactiques. C'est l'enseignant qui reste totalement responsable de cet aspect.

Les TIC apportent un potentiel immense soit en développant des voies anciennes soit en développant des nouvelles mais il pose le problème de trouver les outils internet, de les sélectionner et de perpétuer la cohérence pédagogique. Un autre risque non négligeable est celui de se perdre dans l'immense quantité d'informations et de parcelliser la connaissance sans arriver à la synthétiser, ce qui est le propre de l'expert par rapport au novice (Bransford & al. 2000 : 66).

La question est de savoir maintenant si l'apprentissage de la compétence grammaticale par un manuel et un support internet va conforter ou démentir les pistes dégagées lors de cette analyse portant sur l'acquisition de la compétence lexicale.

5. Apprentissage de la compétence grammaticale

Dans cette partie, selon le même processus que dans la partie précédente, nous allons comparer comment exerciceur et manuel organisent l'apprentissage de la compétence grammaticale dans le but d'arriver à déterminer les spécificités de l'usage d'internet pour atteindre les objectifs d'apprentissage.

5.1 Définition et facteurs d'acquisition de la compétence grammaticale

Dans le cadre de l'apprentissage des compétences grammaticales, l'analyse se situe au niveau de la séance didactique : leçon et activités.

Pour Martinez (2011 : 93), le problème tient au flou de la définition même de la grammaire qui varie de la description du fonctionnement global de la langue jusqu'à un ensemble de règles prescriptives. Il soulève le problème de la métalangue (Cuq & Gruca 2005 : 134) qui engendre de nombreuses questions : la grammaire de la langue cible doit-elle être enseignée en langue maternelle ou en langue cible ? Qu'en est-il des consignes pour les activités ? Le métalangage est-il le même pour toutes les langues ? A-t-il la même importance dans les différentes langues ? Qu'en est-il de la tradition pédagogique ? (2011 : 94). Martinez condamne une grammaire explicite, pour lui c'est l'apprenant qui détermine selon ses besoins la quantité de grammaire qui lui est nécessaire, il intériorise celle-ci à sa manière par l'interlangue, la grammaire doit lui permettre de transmettre du sens et la correction des fautes est facteur de progrès. Martinez recommande un apprentissage inductif, l'apprenant doit découvrir puis formuler les règles au lieu de suivre un apprentissage déductif dans lequel la règle est présentée, apprise et enfin appliquée.

Comme Martinez, le CEFR affirme que le but principal de l'apprentissage de la grammaire est de transmettre du sens. La définition de la compétence grammaticale est formée sur le même modèle que celle de la compétence lexicale (v. chap. 4.1), elle est savoir et savoir-faire. Plus précisément elle est la « capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes... » (CEFR 2001 : 89). Le CEFR insiste sur le sens mais, au contraire de Martinez, considère la forme comme aussi importante. Le CEFR laisse de nouveau à l'enseignant le choix des méthodes, et propose uniquement une liste des points à aborder.

Pour Cuq et Gruca, la classe de FLE est définie comme un espace de compression du temps et de l'espace (2005 :126), or la grammaire est un moyen de cette compression car elle permet d'aborder la langue dans sa totalité. Ils affirment l'importance de donner sa juste place à la grammaire qui ne doit pas être apprise pour soi mais qui doit être considérée comme un outil qui permet à l'apprenant de devenir compétent dans cette langue. Ils se situent à mi-chemin entre le respect de la forme et du sens, de la même manière qu'ils ne prennent pas position entre enseignement explicite ou implicite de la grammaire. Ils proposent de prendre en compte les avantages proposés par les deux types d'enseignement en faisant remarquer que l'enseignement grammatical peut être formateur et que les apprenants en sont souvent demandeurs, mais que ces bienfaits ne sont réels que si le but n'est pas l'apprentissage de la grammaire en soi mais en tant qu'outil qui permet de développer la compétence linguistique (Cuq et Gruca 2005 : 383-388). La grammaire en tant que norme impose le traitement de l'erreur, qui est aussi source d'apprentissage. L'apprentissage de la grammaire est une conceptualisation, c'est-à-dire qu'il est le résultat d'une construction. Le résultat de ce processus est *l'interlangue* qui est le niveau de langue que l'apprenant atteint aux différents moments de son apprentissage. La métalangue peut servir de base commune mais elle est parfois trop lourde et n'est pas la même pour tous, certains termes provoquant le risque d'une confusion lors du passage d'une langue à l'autre comme le terme *predikaatti*.

Forme et sens se retrouvent dans l'analyse de Larsen-Freeman (2009 : 518–542) dans sa réflexion sur l'enseignement de la grammaire mais un nouvel élément s'y rattache : l'usage. La compétence grammaticale se scinde en trois éléments : être capable de transmettre du sens, être capable de construire la bonne forme morphologique et enfin être capable d'utiliser cette compétence grammaticale (2009 : 521). Cette définition est plus large que celle de Martinez et du CEFR. Elle s'étend au de-là de la transmission du sens même si cet élément reste selon les trois sources l'élément à privilégier. Le CEFR et Larsen-Freeman y rajoutent le respect des règles grammaticales et la capacité à utiliser cette connaissance grammaticale. Larsen-Freeman présente quatre approches principales pour l'enseignement de la grammaire en rappelant toutefois deux paramètres contextuels : les différences ou similarités entre la langue native et la langue à apprendre et le fait que l'enseignement de la grammaire est lié à la tradition pédagogique dans laquelle a lieu la situation d'apprentissage. (Larsen-Freeman 2009 : 522). La première approche est la plus répandue, celle du *PPP*, *presentation, practice, production*, soit présentation, explication, exploitation et exercisation (Puren 2011 : 4) qui semble avoir la faiblesse de ne pas permettre à l'apprenant de

transformer ses connaissances grammaticales en compétence. Le fait de savoir la règle ne permet pas à l'apprenant de savoir l'utiliser quand il est en situation réelle. Finalement, Larsen-Freeman recommande un enseignement qui a pour but l'utilisation des connaissances et une utilisation porteuse de sens. Comme Cuq et Gruca, Larsen-Freeman conserve une attitude pragmatique et est d'avis que le choix entre forme et sens est déterminé par l'objectif de l'apprentissage. De plus, l'enseignement doit reposer sur des constructions complexes et favoriser une vue globale et abstraite plutôt qu'une approche centrée sur des détails. Il doit encourager chez l'apprenant la capacité à prendre conscience de ce qui doit être et ce qu'il sait. Toujours dans cette optique pragmatique, Larsen-Freeman ne prend pas position entre enseignement implicite et explicite mais insiste sur l'importance de développer le raisonnement et l'analyse chez l'apprenant. En effet, le développement de la compétence grammaticale est un véritable processus de construction qui connaît des étapes intermédiaires, ce processus est propre à chaque apprenant. Le traitement de l'erreur et le feedback sont encore une fois deux outils essentiels pour l'apprentissage.

Nous dégageons donc de ces définitions deux axes principaux : la division de la compétence grammaticale en trois éléments et la nature même de l'apprentissage grammatical. Nous nous situons hors du débat entre enseignement déductif ou inductif et nous basons sur la position de Cuq, Gruca et Larsen-Freeman qui considèrent que c'est l'objectif d'apprentissage qui déterminera le choix entre ces deux types d'enseignement.

L'apprentissage de la grammaire doit respecter les trois composantes suivantes : sens, forme et usage (ou capacité à utiliser la connaissance grammaticale) mais le sens est à privilégier. L'usage est toutefois un élément clé car une problématique inhérente à l'apprentissage grammatical est le transfert de la connaissance grammaticale à l'utilisation de celle-ci (Larsen-Freeman 2009 :526). Selon les auteurs, une connaissance globale, synthétique et complexe permettrait un transfert plus facile car elle favoriserait une adaptation à toutes les situations de communication rencontrées par l'apprenant au lieu de se concentrer sur les détails. Or cette connaissance globale et synthétique ne peut se faire qu'à l'aide d'un certain vocabulaire, le métalangage.

La caractéristique principale de l'apprentissage grammatical est qu'il se découpe en étapes intermédiaires. C'est pourquoi l'auto-évaluation, le traitement des erreurs, le feedback et l'autonomie sont des éléments essentiels de ce processus de progression. Mais pour réussir ce processus, l'apprenant a besoin de développer des capacités d'analyse et d'argumentation. Ce centrage sur l'apprenant devrait également utiliser les possibilités de transfert entre la langue native de l'apprenant et la langue à apprendre.

5.2. Description du manuel : leçon et activités

Comme précisé auparavant, nous allons étudier l'apprentissage du passé composé. (v. chap. 3.3.). Dans la série des manuels *Escalier*, nous retrouvons le passé composé à plusieurs reprises : *Escalier 2* leçons 2, 3, 5 et 9 et *Escalier 3*, leçon 1. Les leçons sont intégrées aux unités didactiques, qui comme décrit auparavant, proposent des activités à partir d'un texte unique.

Sous le titre *Grammaire* est présenté le passé composé. La structure est classique PPP, *presentation, practice, production* (v. chap. 5.1.) tant au niveau de la leçon que des activités proposées qui suivent la progression classique suivante : reprise, repérage/reconnaissance, conceptualisation, application de règles, entraînement, réemploi (Puren 2011 :5). La leçon part de la comparaison entre le présent et le passé. Elle est en finnois.

A la fin de la leçon 2 est posée une question à l'apprenant qui doit l'amener à déduire lui-même la règle concernant la place de la négation dans une phrase au passé composé. Cette question s'oppose à la forme traditionnelle de la première partie de la leçon dans laquelle la règle était directement annoncée à l'apprenant. A partir de trois exemples donnés dans la leçon, l'apprenant doit déduire la règle pour former la forme négative du passé composé. (annexes 3 et 4).

Viennent ensuite sept activités :

Activité	Consignes	Description	Compétence
1	Taivuta verbi passé composé-aikamuodossa.	Conjuguer les verbes en er/ir/re.	Conjuguer.
2	Muuta lauseet passé composé-aikamuotoon.	Phrases en français à transformer.	Conjuguer.
3	Kuuntele ja täydennä.	Exercice à trou.	Compréhension orale.
4	Tee lauseita passé composé-aikamuodossa.	Former des phrases au passé composé.	Conjuguer.
5	Kerro päivästäsi vihjeiden avulla. Käytä passé composé-aikamuoto.	Sept expressions données en finnois avec une image.	Travail à deux, production orale dirigée

6	Käännä.	Six phrases en finnois avec le verbe au <i>perfekti</i>	Traduire.
7	Olet lomamatkalla Etelä-Ranskassa. Kirjoita 40-50 sanan mittainen viesti.	Raconter un voyage.	Production écrite libre.

La deuxième leçon sur le passé composé est la leçon 3 qui a pour objet la formation du passé composé des verbes irréguliers. En effet, la première leçon n'évoquait que les verbes réguliers dans leur formation du participe passé. La leçon est tout d'abord entendue et répétée avant de faire l'objet d'un travail oral à deux (annexe 5). Elle est suivie par quatre activités.

Activité	Consignes	Description	Compétence
1	Täydennä taulukko	Ecrire le participe passé	Conjuguer.
2	Suomenna lauseet	Traduire en finnois	Traduction.
3	Täydennä passé composé-muodossa.	Les verbes sont donnés, il faut les conjuguer et compléter la phrase.	Compréhension écrite, conjuguer.
4	Käännä	Phrases en finnois à traduire.	Traduction.

La troisième leçon, porte sur le passé composé avec *être*. Elle allie l'enseignement inductif et déductif comme la première leçon. (Annexe 4). Il faut compléter les exemples inclus dans la leçon, et à partir de ceux-ci en déduire la règle sur l'accord participe passé/sujet et la formation de la négation. Viennent ensuite les activités.

Activité	Consignes	Description	Compétence et axe
1	Lisää puuttuvat ja tarkista kuuntelemalla	Conjuguer.	Compréhension orale et conjuguer.
2	Lue parisi kanssa verbit kielteisinä.	Lire et mettre à la forme négative.	Production orale dirigée. Travail à deux.
3	Täydennä lauseet.	Compléter les phrases avec les verbes à la forme qui convient.	Conjuguer. Compréhension écrite.
4	Kuuntele ja täydennä lauseet.	Ecouter et compléter.	Compréhension orale, conjuguer.
5	Kerro päiväsi passé composé-aikamudossa.	Expressions et heures données	Production écrite dirigée.
6	Keskustele parisi kanssa	Dialogue finnois à traduire à l'oral en français.	Traduire. Travail à deux. Production orale dirigée.

La leçon 9 inclut une leçon de grammaire qui porte sur la différence d'utilisation entre passé composé et imparfait.

Activité	Consignes	Description	Compétence et axe
1	Alleviivaa passé composé-muodot yhdellä värillä ja imperfektimuodot toisella.	Reconnaître les formes.	Reconnaître.
2	Lue lauseet ääneen parisi kanssa	Lire à haute voix.	Production orale guidée, travail à deux.
3	Täydennä kertomus joko passé composé-tai imperfektimuodolla vihjeen mukaan. Lue lopuksi lauseet parisi kanssa ja perustele aikamuodon valinta.	Exercice à trous, liste de verbes donnés	Conjuguer, compréhension écrite, production orale. Travail à deux.

4	Lue kertomus. Valitse oikea verbimuoto	Exercice à trou mais les deux formes, passé composé et imparfait sont données	Compréhension écrite
5	Kerro omin sanoin Hamidin elämästä.	Parler.	Production orale guidée.
6	Käännä	Traduire du finnois vers le français.	Traduction.

La dernière leçon qui porte sur le passé composé est la leçon 1 dans *Escalier 3*. Elle est bien annoncée comme une révision. La leçon est présentée sous forme inductive. Cinq phrases en français sont à lire et l'apprenant doit justifier le choix fait entre passé composé et imparfait. Les justifications sont proposées à l'apprenant qui n'a besoin que de relier les phrases avec la bonne justification (annexe 6).

Activité	Consignes	Description	Compétence et axe
1	Lue kertomus suomeksi. Alleviivaa verbit ja merkitse, käytettäisiinkö niissä ranskassa passé composéta ja imperfekti.	Reconnaître les formes.	Reconnaître, analyser.
2	Täydennä.	Exercice à trou, verbes donnés, choisir et conjuguer	Conjuguer. Compréhension écrite.
3	Kerro parille lapsuudestasi.	Parler.	Production orale libre. travail à deux.

En résumé, nous constatons que le manuel suit le plus souvent une présentation de la grammaire sous forme inductive, de la règle vers les applications avec toutefois quelques passages de grammaire déductive où l'apprenant doit, à partir d'exemple, en tirer la règle. L'apprentissage du passé composé est scindé en plusieurs leçons selon une progression. Les

activités sont nombreuses et variées et suivent également une progression du plus simple au plus complexe.

5.3. Description des sites Internet : leçon et activités

Dans ce sous-chapitre, après avoir justifié le processus de sélection des tutoriels choisis, nous allons analyser la façon dont deux d'entre eux abordent le passé composé pour les apprenants ce qui permettra d'établir une comparaison avec le manuel.

Nous avons d'abord cherché un site d'apprentissage destiné aux apprenants finnophones et comportant le passé composé. Pour ce public, nous n'avons trouvé que le site *abitreenit* d'Yle consacré aux examens finaux du lycée (www7) Ce site contient des tutoriels de grammaire mais qui ne concernent pas le passé composé. Nous nous sommes donc tournés vers deux autres sites, l'un en anglais : *français interactif* de l'université d'Austin au Texas et l'autre en français : *Le français facile*.

Le premier site est un site créé par le département de français de l'université d'Austin (www3). Le site présente deux rubriques principales : d'un côté des chapitres sur des thèmes divers définissant des objectifs par compétences et de l'autre une rubrique grammaticale. Nous nous concentrons sur la sous-rubrique intitulée *temps/aspects et modes*, elle-même divisée en temps du passé, du présent, du futur. Le passé composé fait l'objet de quatre liens : passé composé avec *avoir*, passé composé avec *être*, passé composé des verbes pronominaux et passé composé vs. imparfait. Comme tout site internet, la navigation est libre et il n'y a pas de progression linéaire.

La rubrique *passé composé avec avoir* suit une structure classique PPP : leçon puis exercice. La leçon est divisée en trois parties : usages du passé composé, formation et négation du passé composé. Ces trois parties sont des hyperliens qui permettent en cliquant dessus de se retrouver instantanément dans la partie de la leçon choisie. En cliquant sur une icône, il est possible d'entendre le texte audio des exemples. De plus, certains termes constituent un hyperlien, ce qui permet d'avoir accès rapidement aux autres tenants et aboutissants des éléments du passé composé :

formation

This tense is called the *passé composé* because it is composed of two elements: the present tense of an auxiliary verb (either **avoir** or **être**), followed by a past participle:

passé composé = present tense of auxiliary + past participle

Note that in most instances the auxiliary verb is **avoir**, but some verbs require **être** as the auxiliary.

For regular verbs with an infinitive ending in **-er**, the past participle is formed by replacing the final **-er** of the infinitive with **-é**. Listen carefully to the pronunciation of the *passé composé* of the verb 'parler'. The past participle (**parlé**) is pronounced the same as the infinitive (**parler**), even though they are spelled differently.

Figure 11. Leçon sur le passé composé sur le site du *français interactif*.

L'hyperlien *être* renvoie à la leçon concernant le passé composé formé avec être, celui de *er* renvoie à la leçon expliquant la conjugaison des verbes en -er au présent. A la fin de la leçon se trouve un court dialogue utilisant le passé composé et sa traduction. Il est possible de l'écouter.

Ensuite se trouve un seul exercice à trou ou il faut compléter les phrases en conjuguant à la bonne forme le verbe donné. A la fin, il est possible de vérifier les réponses. La correction est donnée simplement, juste ou faux, réponse correcte et réponse de l'apprenant.

Give the passé composé of the verb indicated in parentheses.

- ✓ Fiona: Corey, est-ce que tu _____ de l'insecticide? (boire)
correct answer: **as bu**
your answer: as bu
- ✗ Tex: J' _____ de nouveaux poèmes. (écrire)
correct answer: **ai écrit**
your answer: ai ecris

Figure 12. Exemple de correction d'un exercice de grammaire sur *français interactif*.

Il faut remarquer que sur le site de l'université d'Austin, la leçon sur le passé composé fait partie du chapitre 6 correspondant au thème de la ville. L'objectif est clairement annoncé dans l'introduction, il s'agit d'apprendre à s'exprimer au passé.

Français interactif : La ville chapitre 06

table des matières

introduction
La ville In this chapter we will learn vocabulary to describe places in a French city and how to give directions. We will also learn to talk about the past.

liste de vocabulaire
preparation du vocabulaire
la ville
les petits commerces
s'orienter
les nombres ordinaux
verbes qui prennent être au passé composé
autres verbes
participes passés irréguliers

phonétique
Les voyelles /i/ /y/ /u/

grammaire
Tex's French Grammar
6.1 -re verbs (regular)
6.2 contractions of à and de with definite article
6.3 demonstrative determiners
6.4 passé composé with avoir
6.5 passé composé with être
testez-vous!, Chapitre 06
verb conjugation reference
verb practice

vidéos
vocabulaire en contexte
à l'aéroport Roissy Charles de Gaulle
la ville de Lyon
Chamonix

interviews - les Français à Austin
le week-end dernier Franck J-C Stéphanie Virginie
votre vie Franck J-C Stéphanie Virginie

interviews - les étudiants - UT Austin
le week-end dernier Blake Karen Laila
votre vie Blake Karen Laila

culture
Lyon à la carte

@ **activité internet**
activité, Googlemaps.fr

chansons
Sous le ciel de Paris, Yves Montand

Figure 13. Descriptif de la leçon 6 du *français interactif*.

Le deuxième site étudié est le site totalement rédigé en français du *français facile*. Sur la première page du site, sont proposées plusieurs rubriques : *Test de niveau*, *Cours et exercices*, *Participer*, *Utiles*. La rubrique *Participer* permet d'avoir accès à un forum de discussion où il est possible de poser des questions, de déposer une annonce pour trouver un correspondant et même de créer de nouveaux tests et de les partager avec les autres utilisateurs du site. Après inscription sur une liste de distribution, il est possible de recevoir également une leçon par semaine par courrier électronique.

A la suite d'une recherche sur le site, il est possible d'avoir accès à de nombreux tests et des cours. Les hyperliens sont nombreux et cette première page de résultats propose également la possibilité d'en obtenir davantage. A chaque lien sont associées les premières phrases du cours auquel il conduit.



Figure 14. Hyperliens concernant le passé composé sur le site du *français facile*.

Nous avons décidé d'examiner le premier cours. Cet hyperlien amène à une leçon traditionnelle où la règle est présentée à l'apprenant qui doit l'apprendre avant de l'appliquer dans des activités présentées dans un ordre progressif de difficulté. La leçon est divisée selon le plan suivant : formation, verbes conjugués avec *être*, verbes pronominaux, verbes conjugués avec *avoir*, verbes fonctionnant avec *être* et *avoir*. (www8). Les exemples se présentent sous la forme écrite mais sont associés à des images. Après la leçon est proposé un exercice. Son niveau est précisé ainsi que son auteur. Le niveau de difficulté est exprimé en nombre d'étoiles. Il est possible de créer son propre test et de consulter d'autres tests du même auteur. L'utilisateur a accès aux statistiques et après inscription il peut conserver ses

résultats. Il est également possible d'imprimer cet exercice. Un hyperlien mène à tous les autres exercices sur le thème des formes du passé, 598 exercices au total incluant également passé simple et imparfait (Annexe 7). Le niveau de difficulté est donné ainsi que la moyenne de réussite de toutes les personnes ayant fait l'exercice. Le score de l'apprenant est également donné si celui-ci s'est inscrit.



Figure 15. Bilan partiel sur *français facile*.

5.4. Comparaison entre tutoriels et manuel

Le premier problème d'internet est de trouver des sites et surtout des sites adaptés aux apprenants. Malgré l'illusion de profusion de ressources internet, nous n'avons pas trouvé de ressources sur le thème du passé composé pour des apprenants finnophones. De plus, la source n'est pas toujours adaptée en termes de niveau. Le site de l'université d'Austin semble fait pour des apprenants de lycée ou de l'enseignement supérieur, le site du français facile pour des apprenants moins avancés mais francophones étant donné que les consignes et les leçons sont rédigées uniquement en français. Cela nous amène à un autre problème lié au précédent. Il est difficile de trouver des sites adaptés car le niveau public pour lequel les sites sont prévus n'est pas indiqué. Au niveau des manuels, les niveaux correspondent à un programme scolaire qui reprend l'échelle des niveaux du CEFR (2011 :24–29). Ce manque de clarté gêne la recherche de sites adaptés. De plus, sur les sites où la seule langue utilisée est le français, le niveau de vocabulaire ne correspond pas toujours au niveau acquis par les élèves pour qui le français est une langue étrangère et il existe parfois des problèmes de

compréhension liés à la culture. Enfin, les consignes étant en français, cela favorise le fait que l'apprenant ne lise pas la consigne, ce qui en termes de méthode est préjudiciable. Ce problème ne se retrouve pas pour le manuel, car le vocabulaire utilisé pour les exercices de grammaire est soit appris lors des unités précédentes soit appartient au texte qui sert de support à l'unité.

Certes, les manuels s'intègrent plus ou moins facilement à une situation d'apprentissage existante, plus cohérente pédagogiquement car elle appartient à une unité didactique. Le vocabulaire utilisé pour la grammaire est le même que celui présenté dans le chapitre thématique ou dans les chapitres précédents. Par contre, il faut remarquer que les sites internet soit présentent dans une leçon unique l'ensemble du passé composé soit permettent par l'utilisation des hyperliens un passage facile et immédiat entre les différentes leçons ayant un lien avec le passé composé (formation du participe passé, conjugaison des auxiliaires, règles d'accord, différence entre imparfait et passé composé).

Le problème d'internet est le fait qu'il repose sur un apprentissage essentiellement déductif et traditionnel, la règle est expliquée, il suffit de l'appliquer. Toutefois comme précisé au-dessus (v. chap. 5.1.), il n'est pas nécessaire de faire un choix entre un enseignement déductif, de la règle vers ses applications, et un enseignement inductif, des exemples vers la règle, où l'apprenant est plus actif car il doit souvent déduire la règle lui-même à partir d'exemples. Le manuel repose certes aussi en grande partie sur un enseignement déductif mais il introduit des éléments d'enseignement inductif.

Au niveau des activités, l'avantage est indéniablement au manuel. Les sites internet présentent essentiellement des exercices à trous à l'écrit qui présentent pour seul avantage d'être réalisables à l'infini. Au contraire, le manuel associe l'oral et l'écrit, aussi bien au niveau de la reconnaissance, de la compréhension que de la production. Il permet à l'apprenant de rencontrer les formes du passé composé dans plusieurs contextes, ce qui lui permet également de développer un minimum de compréhension du sens. Il propose des activités en groupe ou à deux. Les seules interactions sur le site internet sont avec l'ordinateur ou se font à travers la possibilité de comparer ses résultats avec d'autres apprenants en ligne.

Un aspect intéressant, toutefois, est la possibilité de se situer rapidement par rapport à son apprentissage. Les corrections sur internet sont immédiates et la plupart des sites proposent soit des bilans partiels soit un système de suivi des scores réalisés. Un avantage de plus est la possibilité pour l'apprenant de créer son propre test.

Internet présente l'avantage du son mais le manuel propose des activités orales, qui certes ne peuvent avoir lieu qu'en classe, toutefois cette contrainte disparaît dans le cas du manuel digital. Les images sont également utilisées systématiquement, ce qui peut faciliter l'apprentissage.

Sur ce problème de la correction immédiate dans les tutoriels internet, il faut bien reconnaître que même si l'analyse des erreurs est sommaire, elle a le mérite de ne laisser passer aucune forme erronée. Au contraire, l'enseignant et l'apprenant ne savent qu'après une évaluation différée, un test le plus souvent, si les connaissances sont acquises ou non. Les activités d'interaction à deux du manuel présentent le risque d'ancrer des formes erronées dans la mémoire des apprenants. Le choix est à faire entre précision ou fluidité. Larsen-Freeman soulignait l'importance de distinguer grammaire orale et grammaire écrite (2009 : 532–533), or les tutoriels ne s'intéressent qu'à cette dernière. Le manuel, en proposant des exercices d'interaction oraux et des exercices de reconnaissance orale des formes grammaticales, intègre cette dimension dans l'apprentissage de la grammaire.

La profusion des sources internet présente des inconvénients. Tout d'abord le problème du choix. Cette profusion enlève de la clarté. Dans les tutoriels, les informations didactiques sont limitées, le public cible n'est pas précisé, le niveau non plus et les objectifs d'apprentissage ne sont pas annoncés. La quantité des sources existantes permet certes à l'apprenant d'avoir accès à différentes manières d'expliquer la leçon, mais encore faut-il après réussir à en faire la synthèse et à harmoniser le métalangage.

En conclusion, nous remarquons que les avantages d'internet sont les suivants : la possibilité de personnalisation et de différenciation, la navigation libre et immédiate, la précision, les évaluations et la gestion des erreurs. Le manuel fournit au contraire une cohérence didactique et un large éventail d'activités pédagogiques.

5.5. Analyse de l'apprentissage par les tutoriels et par le manuel

Nous allons voir dans quelle mesure les deux supports répondent aux spécificités de l'apprentissage grammatical selon les recommandations mises en avant par les différents auteurs (v. chap. 5.1.)

La première recommandation était de prendre en considération au moment de l'apprentissage les trois éléments constitutifs de la grammaire : forme, sens, et usage tout en privilégiant le sens. Nous remarquons que sur ce point, les deux supports se focalisent sur la forme. Ils introduisent peu la dimension sémantique. Les sites internet insèrent cet élément dans leur leçon sous le terme d'utilisation. Le fait que le passé composé serve à relater des

faits du passé est très brièvement évoqué dans la leçon du site du *français interactif* ou dans le manuel. Certes, les activités variées du manuel peuvent permettre à l'apprenant de faire le lien entre la narration et le passé composé notamment par les activités variées proposées et parfois par le thème du texte support de l'unité didactique. Par exemple, dans la leçon du manuel sur la différence passé composé/imparfait, le texte est en effet une narration, Hamid raconte son arrivée en France.

Concernant la correction des erreurs, la situation est plus floue. En effet, dans le cas du manuel, c'est l'enseignant qui donne la correction mais il lui est difficile de produire un feedback sur toutes les activités du livre. Il est libre de l'usage qu'il fait du manuel. Certes il contrôle quelques réponses, il peut organiser des tests et fournir d'autres activités à travers lesquelles il peut évaluer l'apprentissage. Le risque présent dans les activités écrites dans le livre et flagrant dans les activités orales est de laisser se répéter des erreurs que personne ne va corriger. A son avantage, le site internet apporte une correction immédiate et systématique. Cependant, ce feedback est souvent réduit à correct/incorrect.

Ce type de feedback ou ce manque d'exploitation par l'enseignant de la valeur didactique que constituent les erreurs (Larsen-Freeman 2009 :531) ne permet pas d'utiliser le réel potentiel que celui-ci peut représenter pour le développement de la compétence grammaticale. L'apprenant n'est pas amené, que ce soit par le programme ou par l'enseignant, au pourquoi de ses fautes. Or c'est exactement la dimension essentielle qui manque aux deux supports : le raisonnement et la capacité à analyser. Certes au début, ces deux compétences naissent au niveau de l'analyse des réponses mais elles pourraient s'étendre à l'ensemble de la compétence grammaticale. L'apprenant aurait donc la possibilité de développer ses compétences sur le comment apprendre. Cette phase de conceptualisation inhérente à l'apprentissage de la grammaire n'est rendue visible ni par le manuel ni par les sites internet, pas plus que le processus de retour de l'apprenant sur son style d'apprentissage.

La troisième composante est la place centrale de l'apprenant. Comme pour le lexique, l'avantage d'internet est la mise en position centrale de l'apprenant et le fait qu'il devient plus actif dans son apprentissage. Il peut naviguer librement, refaire les exercices qui lui donnent une évaluation sommaire mais immédiate et paramétrer ses activités dans une certaine mesure. Mais ceci se rapporte à des actions où il manque une cohérence, du fait que ces activités ne font pas partie d'un ensemble supérieur et qu'elles sont rarement bien adaptées à l'apprenant, son profil, son niveau ou ses objectifs.

Une vue synthétique de la grammaire doit être favorisée afin de permettre à l'apprenant de s'adapter à toute situation. Or, la difficulté essentielle de l'apprentissage de la grammaire est le passage de la connaissance à l'utilisation. Selon Bransford (2000 :55), le processus de transfert est facilité lorsqu'il respecte les trois éléments suivants : acquisition d'une connaissance, contexte varié et conceptualisation. Tout d'abord, il faut l'acquisition d'une nouvelle connaissance, ce qui constitue la matière première. Deux paramètres sont déterminants par la suite : cette connaissance doit être rencontrée dans des contextes nombreux et variés et elle doit faire l'objet d'une représentation abstraite. Le transfert de la connaissance à l'usage est un processus qui doit être actif et pour lequel il est important de ne pas négliger les connaissances antérieures. Internet et le manuel amènent chacun une partie de réponse à ce processus de transfert mais celle-ci reste insuffisante. Internet rend l'apprenant actif, permet des bilans réguliers mais la forme du tutoriel ne permet pas d'aller plus loin même si un véritable potentiel de développement existe concernant notamment la multiplication du contexte.

C'est essentiellement sur ce point que l'intégration des TIC peut servir au développement de la compétence grammaticale car comme nous l'avons constaté avec la compétence lexicale, les TIC permettent le traitement d'une grande quantité d'informations.

5.6. Potentiels et risques liés au développement de l'usage d'internet

Le premier potentiel lié à la capacité de traitement de l'information des TIC est énorme. Certes, la grammaire représente un champ plus fermé que le lexique, mais une ressource permettant de travailler sur des corpus permettrait également un travail d'analyse qui de donnerait un sens à la grammaire, contenu sémantique mais également une justification de son apprentissage. Ceci favoriserait également le développement d'une approche complexe, globale et synthétique. Le risque lié à ce potentiel est celui de faire croire qu'information est savoir. De nombreux auteurs (Cuq & Gruca 2005 :347 & Basque 2005 :37) nous rappellent que pour devenir savoir, l'information doit subir un processus d'appropriation ou d'acquisition qui n'est lui-même que la première étape, la seconde étant le passage de la connaissance à la compétence.

Le deuxième potentiel d'internet est le développement de traitement de l'erreur. En devenant plus qualitatif, le feedback immédiat pourrait renforcer l'autonomie de l'apprenant et lui être d'une plus grande aide encore. Il existe quelques outils internet qui proposent un feedback plus complet comme par exemple *Lingolia* (www9). Au-delà d'une simple correction, la règle est rappelée en cas d'erreur (Figure 16).

Exercices

Faut-il employer l'auxiliaire *avoir* ou *être* ? Choisis la forme correcte.

- Elle a ✓ mangé un gâteau. ⓘ
- Nous sommes ! ~~avons~~ ☹️ partis en vacances. ⓘ
- Est-ce que vous êtes ! ~~avez~~ ☹️ allés au restaurant. ⓘ
- Michel a ✓ fini son dessert. ⓘ
- Est-ce que tu t'es ✓ douché? ⓘ

Le verbe *partir* fait partie de la liste des 14 verbes qui forment leur passé composé avec l'auxiliaire *être* : (nous) *sommes*.
Le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le sujet *nous* (masculin pluriel). Il prend un s.

Figure 16. Correction d'un exercice de grammaire sur Lingolia.

Ce deuxième potentiel est lié à celui du développement des qualités métacognitives de l'apprenant. Recevant un feedback ou un bilan rapide, l'apprenant pourrait grâce à ces outils développer une compétence d'auto-évaluation et également apprendre à revenir sur son apprentissage. Il saurait ainsi reconnaître les connaissances qui lui manquent et cibler ses actions d'apprentissage développant par la même occasion des compétences stratégiques. Toutefois, comme le soulignent les auteurs, la validité de ce type d'évaluation est parfois contestable du fait du manque de constance et du faible niveau de savoir-faire de l'apprenant en ce qui concerne l'évaluation (Brown, Andrade & Chen 2015, 445-449).

Le rôle du feedback est également essentiel en termes de motivation. Il devrait être plus fréquent mais pour être efficace il doit être spécifique. L'enseignant et le manuel doivent donc encore le développer (Voerman, Meijer, Korthagent & Simons 2012 :1114).

Le thème de l'interaction est complexe. Dans le cadre des tutoriels, l'interaction se réduit le plus souvent à une interaction avec la machine. Le développement du web 2 ou web social permet à l'apprenant d'interagir avec des locuteurs natifs, même si pour l'instant ces interactions sont souvent écrites. Ces interactions ne favorisent alors que le développement de la grammaire écrite qui est à distinguer de la grammaire orale, souvent à un niveau différent. Internet permet à l'apprenant d'être en contact avec la langue dans des contextes extrêmement variés à condition de savoir les choisir avec soin.

Le deuxième risque est le même que celui lié à la compétence lexicale : développer par les TIC le traitement d'une grande quantité d'informations entretient l'illusion qu'information est savoir et focalise le travail sur la prouesse technologique. Le risque existe également de n'en rester qu'à l'élaboration d'une liste d'informations liées à des cas particuliers.

Le troisième risque est méthodologique et lié au traitement des erreurs. Ce dernier est presque immédiat sur internet. Il peut se résumer à correct/incorrect, en cas d'échec il peut

donner une information supplémentaire pour guider l'apprenant vers la bonne réponse ou, dans le meilleur des cas, il peut rappeler la règle à appliquer. Mais cette immédiateté du traitement de l'erreur peut développer un travers, celui de ne pas développer les capacités d'analyse ou d'argumentation chez l'apprenant, qui peut réussir l'exercice à tâtons en essayant un grand nombre de solutions au lieu de suivre un véritable raisonnement.

Internet présente l'avantage d'expliquer le passé composé en une seule fois et de plusieurs manières. Lorsqu'on lui présente plusieurs explications, l'apprenant semble bénéficier d'une plus grande probabilité d'en trouver une qui lui convient. Cela dépend toutefois de la langue dans laquelle est rédigé le site et du métalangage. Certes, celui-ci comporte des éléments standardisés qui font le pont d'une langue à l'autre, mais il peut aussi différer. Par exemple, les notions de *sujet* ou *objet* se retrouvent en finnois sous les termes *objekti* et *subjekti* et ont des significations équivalentes. Mais le terme *adverbiaali* en finnois, qui correspond au *complètement circonstanciel* français, peut entraîner une confusion pour l'apprenant avec le terme *adverbe*, même si *adverbiaali* se rapporte à une fonction grammaticale alors que le mot *adverbe* se rapporte à une nature grammaticale. Les sites internet partent généralement du principe que l'apprenant dispose d'un certain niveau de métalangage dans la langue qu'il étudie, ce qui n'est pas forcément le cas. L'explication de la règle risque alors de ne pas être claire pour l'apprenant.

6. Conclusion

L'objectif de ce mémoire était de déterminer dans quelle mesure les tutoriels internet et les manuels répondent aux exigences de l'apprentissage des compétences lexicales et grammaticales. Comme nous l'avions supposé au début de ce travail nous avons bien découvert des éléments positifs aux tutoriels par rapport au manuel. Les tutoriels et le manuel se complètent et répondent en partie de manière efficace à ces apprentissages, mais au vu des exigences affirmées par les chercheurs cela reste insuffisant.

Nous tenons à rendre compte brièvement des résultats du questionnaire auquel ont répondu quatre enseignants. Même s'ils ne permettent pas de tirer des conclusions scientifiquement valables ils nous indiquent que dans 75% des cas, l'enseignant ne guide pas ses élèves dans leur usage d'internet. Signalons aussi qu'un des professeurs souhaite des ressources adaptées aux apprenants finnophones.

En résumé, les points forts du manuel sont : la cohérence pédagogique, la diversité des activités et la qualité de la langue. Ceux des ressources internet sont : le centrage sur l'apprenant car il peut autopiloter son apprentissage et devient actif et autonome, une

navigation libre et rapide et le feedback. Internet est également une première réponse au problème de la différenciation car il permet une navigation libre entre les activités. La progression du manuel prévue pour tous est plus rigide.

Les points faibles du manuel sont la non différenciation des tâches, la possibilité de ne les réaliser qu'une seule fois, le manque d'autonomie de l'apprenant et le fait de laisser la possibilité aux fautes de s'ancrer dans la mémoire de l'apprenant car le manuel ne produit pas un feedback immédiat.

Les points faibles d'internet sont : les erreurs sur la langue, l'inadaptation des ressources au profil des apprenants et le manque de standardisation des ressources, ce qui rend le processus de recherche et d'évaluation de celles-ci long et difficile.

D'une certaine manière, les deux supports semblent complémentaires mais il faut bien remarquer qu'aucun des deux ne répond totalement aux exigences de l'apprentissage lexical et grammatical comme il est recommandé par les chercheurs. Cela nous amène aux mêmes conclusions que Baumgartner et Payr. Tout d'abord, nous avons constaté qu'internet est essentiellement utilisé comme médium ou comme un réservoir de ressources comportant une théorie de l'apprentissage. Si nous essayons de situer les ressources internet que nous avons analysées dans le modèle de Baumgartner et Payr, nous nous rendons compte que celles-ci restent au plus bas niveau quelle que soit la dimension considérée parmi les trois du modèle. L'usage d'internet devrait s'orienter vers les niveaux supérieurs du modèle, qui sont pour les trois dimensions les suivants : un rôle de *coach* pour l'enseignant, un problème à résoudre complexe et réel comme situation d'apprentissage et une action de l'apprenant qui devient capable d'utiliser des ressources destinées aux experts pour résoudre ce problème.

Concernant la première dimension qui est l'action de l'apprenant, les ressources internet en restent aux deux premiers niveaux : mémoriser et appliquer une règle. Les trois niveaux supérieurs restants laissent graduellement de plus en plus d'autonomie à l'apprenant et le mettent en contact avec des problèmes de plus en plus complexes. Concernant la dimension relative au rôle de l'enseignant, les ressources en restent au premier niveau, qui est celui du simple transfert de connaissance c'est-à-dire de la situation traditionnelle d'enseignement centrée autour de l'enseignant, seul détenteur du savoir. Au contraire, les deux autres niveaux de *tuteur* et *coach*, placent l'apprenant en position centrale. Enfin, en ce qui concerne la troisième dimension qui définit le contenu et les situations d'apprentissage, les ressources internet en restent également au premier niveau qui est celui de l'apprentissage de faits hors contexte. Les niveaux suivent par la progression suivante : contextualisation des connaissances à apprendre, résolution de problème, reconnaissance de modèles et enfin

apprentissage de faits représentant une situation complexe réelle. De même, Kyriacou soutient que c'est dans les tâches complexes qu'internet favorise l'apprentissage (2009 :54). Or ces situations complexes sont exactement celles qui favorisent l'apprentissage comme nous l'avons vu pour le lexique et pour la grammaire. C'est vers la complexité des contextes et vers la nécessité de voir la langue dans sa totalité que l'utilisation d'internet doit s'orienter. Ceci suppose qu'internet ne soit alors utilisé que comme un outil selon la classification de Baumgartner et Payre, c'est-à-dire qu'à ce moment-là il est pédagogiquement neutre et aide juste l'apprenant à résoudre les tâches ou le projet qu'il a à accomplir (1998 : 2).

Ce passage vers internet comme outil a deux conséquences. La première est que la didactique revient alors aux mains du seul expert dans ce domaine qui est le professeur. Celui-ci a la responsabilité de faire rentrer cet outil dans un ensemble faisant preuve de cohérence didactique. C'est une des tâches de l'enseignant qui garde une position d'expert, celle d'expert en cohérence didactique. La seconde conséquence est que pour pouvoir intégrer internet comme outil, l'enseignant a besoin de compétences particulières en plus de sa compétence didactique. Il doit développer des compétences digitales qui lui permettent de chercher sur internet les ressources, de les évaluer et de pouvoir les utiliser. Les compétences digitales sont bien plus que des compétences techniques. Elles contiennent les différents éléments suivants :

« (1) technical competence, (2) the ability to use digital technologies in a meaningful way for working, studying and in everyday life, (3) the ability to evaluate digital technologies critically, and (4) motivation to participate and commit in the digital culture » (Ilomäki, Paavola et Lakkala 2014 :655).

Certaines tentatives ont déjà commencé à essayer de créer des outils d'évaluation de ressources internet comme par exemple le projet *Webappraisal* (Seiz-Ortiz Rafael, Gimeno-Sanz Ana & Macario de Siqueira Jose 2011 : 667–671). Mais l'enseignant n'est pas le seul à avoir besoin de compétences digitales. L'apprenant en a tout autant besoin. Nous avons l'impression que cet outil récent que représente internet a été livré sans mode d'emploi. Son apprentissage n'est ni uniforme ni systématique. C'est pour cela que l'enjeu n'est pas seulement l'intégration d'internet dans la didactique mais tout autant un développement des compétences digitales, car un outil comme internet avec son potentiel immense n'est pas sans risque quand il n'est pas maîtrisé.

Cette orientation d'internet comme outil n'est pas sans danger, car il nous ramène au monde de la technique. Au fur et à mesure de ce mémoire, nous avons eu l'impression que cette convergence constatée par Puren (2011 :15), entre perspective actionnelle, socio-

constructivisme et TIC tente à faire de l'apprentissage d'une langue le synonyme de la maîtrise d'une simple technique. La compétence langagière doit s'exprimer dans le réel et dans le cadre d'une action sociale. Le savoir est lui-même devenu le résultat d'interactions sociales : dans la théorie socio-cognitive actuelle, ce sont à travers les interactions avec les autres que l'apprentissage se fait. De la classification *savoir*, *savoir-faire* et *savoir-être* il semble que le *savoir* ait laissé le pas et que le *savoir-faire* soit devenu l'objectif prioritaire. Il serait intéressant dans une autre étude d'examiner la validité de cette hypothèse.

Savoir une langue est actuellement une compétence concrète que les apprenants développeraient en accumulant des rencontres avec une quantité gigantesque de contextes comme le souligne le CEFR (2001 :109–116) certes variés et riches mais dont il devient alors difficile d'effectuer une synthèse. Or, ce que nous recommandent les experts, déjà au simple niveau du vocabulaire et de la grammaire est la nécessité de s'inspirer des contextes divers certes mais de s'en détacher aussi pour arriver à une phase de conceptualisation qui, elle, permettrait de faciliter le transfert entre connaissance et compétence. Comme le souligne Bransford, il existe deux différences essentielles qui distinguent un expert d'un novice : d'une part la capacité de développer une vue globale et synthétique et d'autre part la capacité de reconnaître des modèles (Bransford et al. 2000 : 31–50). Cette conceptualisation nécessite une capacité d'abstraction et ne peut être un processus formateur que si l'apprenant est aidé, guidé ou au moins soutenu dans ce processus méthodologique. Voilà, en plus de la cohérence didactique, un champ d'action privilégié pour l'enseignant du 21^e siècle.

C'est cette réflexion abstraite sur l'apprentissage de la langue qui distingue l'apprentissage naturel de l'apprentissage en classe. Comme le soulignent Cuq et Gruca (2005 :127–128), la classe est une compression du temps et de l'espace. Certes, l'idéal serait d'aller vivre dans le pays où la langue est parlée mais il s'agit alors d'un cas hors de notre champ d'action d'enseignant. La recherche permanente de l'authenticité se trouve totalement justifiée et encouragée par le développement de l'usage des TIC qui ouvrent la classe et rendent aisé l'accès à des documents et situations authentiques, mais encore faut-il contrôler cette ouverture et la guider.

Si on ne considère pas l'apprentissage d'une langue comme une simple technique, nous sommes alors forcés de repenser ce qu'est une langue. C'est en se situant dans une perspective abstraite supérieure à la simple technique que le lien entre les langues se fera et que l'apprenant développera sa capacité d'apprendre à apprendre, sa conscience linguistique (FNBE 2016 : 236). Il répondra ainsi aux exigences du CEFR qui souhaite développer une

perspective plurilingue (2001 :168–176), chaque apprenant étant, au long de sa vie, l'apprenant de plusieurs langues.

Si, comme nous l'avons dit auparavant, internet ouvre la classe qui reste toutefois une compression du temps et de l'espace, c'est de la responsabilité de l'enseignant de gérer cette ouverture. Il doit avoir les moyens et les compétences pour le faire afin de faire profiter ses élèves d'une ouverture sûre, de qualité et efficace. Certes, le rôle de l'enseignant a été modifié mais il n'en reste pas moins essentiel. Il n'est plus le possesseur unique du savoir. Cependant, il reste l'expert en didactique qui doit créer la situation d'apprentissage dans toute sa complexité.

Bibliographie

- Altschuler, Jonina, Granath, Markku, Laine, Katariina & Penttilä, Riikka (2012) *Escalier 3 Ranskaa lukioon ja aikuisille*. Sanoma Pro Oy, Helsinki.
- Altschuler, Jonina, Dervin, Fred, Laine, Katariina, Punkkinen, Suvi & Tenhunen, Tytti (2013) *Escalier 2 Ranskaa lukioon ja aikuisille*. Sanoma Pro Oy, Helsinki.
- Alvarez, Alvarez, Alfredo (2009) « Ressources web: concept, classification, modèles d'analyse. » Paprocka-Piotrowska & Zajac (éds). *L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Réfléchir et agir*. Towarzystwo Naukowe Kul, Lublin. 109–122.
- Ananiadou, Katerina & Claro, Magdalen (2009) “21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries”. *OECD Education Working Papers*, volume 41, OECD Publishing, Paris. En ligne.
<http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Basque, Josianne (2005) « Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire ». *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire* 2. 30–41.
- Basque, Josianne & Lundgren-Cayrol, Karin (2002) « Une typologie des typologies des applications des TIC en éducation. » *Sciences et techniques éducatives*, volume 9, no 3-4. 263–289. En ligne.
https://www.persee.fr/doc/stice_1265-1338_2002_num_9_3_1510 (consulté le 12 février 2019)
- Baumgartner, Peter & Payr, Sabine (1998) “Learning with the Internet. A Typology of Applications.” *Proceedings of ED-MEDIA 98 - World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia*, Charlottesville: AACE. 124–129.
- Bertin, Jean-Claude (1998) « L'ordinateur au service de l'apprentissage ou l'apprentissage au service de l'ordinateur ». *Cahiers de l'APLIUT*, volume 17, no 3. 57–68.
- Bertin, Jean-Claude (2001) *Des outils pour des langues. Multimédia et apprentissage*. Ellipses, Paris.
- Bransford, John D., Brown, Ann L. & Cocking, Rodney R. (Eds.) (2000) *How people learn. Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press, Washington, D.C.
- Brown, Gacin T.L., Andrade, Heidi L. & Chen, Fei (2015) “Accuracy in student self-assessment: directions and cautions for research”. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, volume 22 no 4, 444–457.
- Chung, Theresa & Nation, Paul (2009) “Teaching and testing vocabulary”. Long et Doughty (éds) *The Handbook of Language Teaching*. Blackwell Publishing Ltd. 543–559.
- Cobb, Tom (1999) “Breadth and Depth of Lexical Acquisition with Hands-on Concordancing.” *Computer Assisted Language Learning*, 12 :4, 345–360.
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier, Paris.
- Cuq, Jean-Pierre & Gruca, Isabelle (2005) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.
- Dejean-Thircuir, Charlotte & Nissen, Elke (2013) « Evolutions technologiques, évolutions didactiques. » *Recherches et applications. Français dans le monde*, 54, 28–40.
- FNBE (2016) *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Publications 2016:5. Finnish National Board of Education, Helsinki.
- Giuliani, Delphine & Hannachi, Radia (2010) « Linguistique de corpus et didactique du F.L.E. Une exploitation du corpus IntUne ». *Cahiers de praxématique*. En ligne. No 54-55.
<http://journals.openedition.org/praxematique/1136> (consulté le 30 avril 2019)

- Kenning, Marie-Madeleine (1998) « Médias et pédagogie dans l'apprentissage des langues. » *Cahiers de l'APLIUT*, volume 17, no 3, 25–37.
- Kyriacou, Chris (2009) [1997] *Effective teaching in schools. Theory and practice*. Nelson Thornes Ltd, Cheltenham, UK.
- Larsen Freeman, Diane (2009) "Teaching and testing grammar". Long & Doughty (éds) *The Handbook of Language Teaching*. Blackwell Publishing Ltd. 518–542.
- Macaire, Dominique & Boulton, Alex (2014) « Les Corpus en Didactique des langues » *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'acedle, L'association des chercheurs et enseignants en didactique des langues étrangères*. En ligne.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00942970> (consulté le 15 février 2019)
- Mangenot, François (1998) « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues » *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*. En ligne.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00000175> (consulté le 15 février 2019)
- Mangenot, François (2000) « L'intégration des TIC dans une perspective systémique. Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes ». *Les langues modernes* 3, 38–44.
- Mangenot, François (2013) « Internet social et perspective actionnelle » *Recherches et applications, le Français dans le monde*, no 54, 41–53.
- Martinez, Pierre (2011) [1996] *La didactique des langues étrangères*. PUF, Paris.
- Narcy-Combes, Jean-Paul, Narcy-Combes, Marie-Françoise & Miras Gregory (2015) « La didactique des langues à l'heure du numérique ». *Langues, cultures et sociétés*, volume 1 no 2. En ligne.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01432056> (consulté le 15 février 2019)
- Nissen, Elke (2004) « Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne ». *Les Langues Modernes*, 14–24. En ligne.
<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001446> (consulté le 12 février 2019)
- OCDE (2011) *PISA 2009 Results : Students on Line : Digital Technologies and Performance. (Volume VI)*. OECD Publishing, Paris. En ligne.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en> (consulté le 2 mars 2019)
- OCDE (2015) *Students, Computers and Learning. Making the Connection*. PISA, OECD Publishing, Paris. En ligne.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en> (consulté le 3 mars 2019)
- OCDE (2018) «How Internet has change between 2012 and 2015 ». *PISA in Focus* 83. OECD Publishing, Paris. En ligne.
<https://doi.org/10.1787/1e912a10-en> (consulté le 2 mars 2019)
- Puren, Christian (1999) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Clé International, Paris.
- Puren, Christian (2001) « La didactique des langues face à l'innovation technologique ». *Actes des colloques Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Etrangères*, Université de technologie de Compiègne, 3–14. En ligne.
www.utc.fr/~untele/volume2.pdf (consulté le 20 janvier 2019)
- Puren, Christian (2009) « Nouvelles perspectives actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences...et quelles divergences ? ». *Colloque Cyber-langues 2009, Reims*. En ligne.
<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009e/> (consulté le 17/janvier 2019)
- Puren, Christian (2010) « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique. ». *Conférence au XXXIIe Congrès de l'APLIUT (Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie)*. En ligne.
<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011b/> (consulté le 17 janvier 2019)

Seiz-Ortiz, Rafael, Gimeno-Sanz, Ana & Macario de Siqueira, Jose (2011) « APPRAISALWEB : an online platform for the pedagogical evaluation of Web-based Language Learning Resources ». *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 667–671

UNESCO (1996) *L'éducation : un trésor est caché dedans ; rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Editions UNESCO, Paris. En ligne. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_fre?posInSet=3&queryId=cf861794-5a64-4ac9-b23a-100e191db2f5 (consulté le 3 mars 2019)

UNESCO (2011) *TIC UNESCO : un référentiel de compétences pour les enseignants*. Editions UNESCO, Paris. En ligne. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216910> (consulté le 4 mars 2019)

Voerman, Lia, Meijer, Paulien C., Korthagen, Fred A.J. & Simons, Robert Jan (2012) “Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education”. *Teaching and Teacher Education* 28, 1107–1115.

Vygotsky, Lev S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

Sites internet

www1 : <https://www.larousse.fr/> (consulté le 2 février 2019)

www2 : https://www.francaisfacile.com/cgi2/myexam/liaison.php?liaison=_passe (consulté le 15 janvier 2019)

www3 : <http://www.laits.utexas.edu/fi/> (consulté le 15 janvier 2019)

www4 : https://quizlet.com/266846718/escalier-4-texte-1-mon-annee-en-finlande-de-johanna_r-flash-cards/ (consulté le 5 février 2019)

www5 : <https://quizlet.com/147119879/mon-annee-en-finlande-flash-cards/> (consulté le 5 février 2019)

www6 : <https://www.lexutor.ca/> (consulté le 11 mars 2019)

www7 : <https://yle.fi/aihe/abitreinit/ranska> (consulté le 17 février 2019)

www8 : <https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-50308.php> (consulté le 15 janvier 2019)

www9 : Lingolia (consulté le 18 janvier 2019)

Annexe 1 : Modèles d'intégration, Puren

L'INNOVATION TECHNOLOGIQUE EN DIDACTIQUE DES LANGUES MODELES HISTORIQUES

MODELE	STATUT DE LA TECHNOLOGIE	TYPE DE CENTRATION	MOTS CLES	METHODOLOGIE CONSTITUEE	PROJET METHODOLOGIQUE
1. de complémentarité	Dépendant	sur l'enseignant	« aides » « auxiliaires » « moyens »	« directe » « active »	Les nouvelles technologies sont mobilisées séparément et occasionnellement par les enseignants au service d'une cohérence globale d'enseignement préexistante.
2. d'intégration	Central	sur la méthodologie constituée	« méthode intégrée » « cours multimédia »	« audio-orale » « audiovisuelle »	Les nouvelles technologies sont mobilisées conjointement et systématiquement par les méthodologues avec d'autres éléments de base (comme la description du fonctionnement de la langue, des processus mentaux d'apprentissage de la langue et de la nature du « parler en langue étrangère ») pour construire une nouvelle cohérence globale d'enseignement.
3. d'éclectisme	Autonome	sur la technologie	« potentialités » « effets »	—	Les nouvelles technologies sont mobilisées séparément et systématiquement par les méthodologues, qui s'appuient sur leurs potentialités pour proposer (aux enseignants) ou sur leurs effets pour décrire (chez les apprenants) de nouvelles cohérences partielles d'enseignement ou d'apprentissage.
4. d'autonomie	Variable	sur les apprenants	« centre de ressources » « autonomie »	—	Les nouvelles technologies sont, au même titre que les autres ressources disponibles comme les manuels, les documents authentiques, les autres apprenants et les enseignants, mises à la disposition des apprenants qui peuvent les mobiliser séparément ou conjointement, occasionnellement ou systématiquement pour choisir ou se construire eux-mêmes des types diversifiés de cohérence d'apprentissage.

Annexe 2 : Liste de vocabulaire de l'unité 6. Escalier

VOCABULAIRE			
6 Mon année en Finlande		Vuoteni Suomessa	
le sud-est [sydest]	kaakko	nettoyer [netwaje]	puhdistaa; siivota
l'échange scolaire [eʃaʒskøler]	kouluvaihto	la cour [kur]	piha
se demander [sədomāde]	miettiä; pohtia itseksseen	la ligne [lin]	rivi
la partie du monde [partidymɔ̃d]	maailmankolkka	servir* (à) [sɛrvir]	olla hyötyä
la partie [parti]	kohta, osa	les arts m plastiques [arplastik]	kuvataide
similaire [similɛr]	samankaltainen	Il fait un froid de canard. [ilfɛfʁwadəkanaʁ]	On todella kylmä.
le, la nôtre [notʁ]	meidän (itsenäinen muoto)	le canard [kanaʁ]	ankka
sembler [sāble]	vaikuttaa, näyttää	imaginer [imaʒine]	kuvitella
la destination [destinasjɔ̃]	kohde	composer [kɔ̃poze]	laatia
attirant, attirante [atirā, atirāt]	viehättävä; vetovoimainen	l'emploi m du temps [ɑ̃plwadytā]	lukujärjestys
étrange [etrāʒ]	omalaatuinen; outo, erikoinen	la filière littéraire [filjeʁliterɛʁ]	kirjallisuuslinja
certainement [sɛʁtɛnmā]	varmasti, taatusti	la psychologie [psikoloʒi]	psykologia
Attention! [atāsɔ̃]	Huomio!	exister [egziste]	olla olemassa
il s'agit (de) [ilsaʒi]	on kyse (jstak)	la matière [matjeʁ]	oppiaine
l'impression f [ɛ̃presjɔ̃]	vaikutelma	l'enseignement m [ɑ̃sɛ̃nɑ̃mā]	opetus
l'établissement m [etablismā]	koulu, oppilaitos	être* déçu, déçue (par) [etrdesy]	olla pettynyt (jhk)
se connaître* [səkonetʁ]	tuntea toisensa	la philosophie [filozofi]	filosofia
la récréation [rekreasjɔ̃]	välitunti	discuter [diskyte]	keskustella
en ce qui concerne [āsə̃kikɔ̃sɛʁn]	mitä tulee jhk	réfléchir (à) [refleʃiʁ]	ajatella, pohtia, miettiä
par contre [parkɔ̃tʁ]	sitä vastoin	passer du temps (à) [pasedytā]	käyttää aikaa (jhk)
autant (de) [otā]	yhtä paljon	la règle [regl]	sääntö
strict, stricte [strikt]	ankara	oops [ups]	hupsista, oho
vouvoyer [vuvwaje]	teititellä	la sonnerie [sɔ̃nʁi]	koulun kellonsoitto
la punition [pynisjɔ̃]	rangaistus	J'y vais. [ʒive]	Täytyy mennä.

Annexe 3. Leçon passé composé avec *avoir*.

GRAMMAIRE

Passé composé -aikamuoto

PRESENS	Aujourd'hui, nous visitons un musée.	Tänään käymme museossa.
PASSÉ COMPOSÉ	Hier, nous avons visité une parfumerie.	Eilen kävimme hajuvesikaupassa.

Passé composé on menneen ajan aikamuoto, joka vastaa suomen imperfektiä tai perfektiiä. Se koostuu kahdesta osasta: apuverbistä ja pääverbistä. Apuverbinä käytetään usein **avoir**-verbiä, joka taipuu subjektin mukaan. Pääverbi on partisiiplin perfektimuodossa.

Säännöllisten verbien partisiiplin perfektin päätteet ovat:

-er	→	-é
-ir	→	-i
-re	→	-u

-er-verbit

trouver → trouvé

Hier, je n'ai pas trouvé mon baladeur MP3.	En löytänyt eilen mp3-soitintani.
Heureusement, tu as trouvé ton baladeur MP3 ce matin !	Onneksi löysit mp3-soittimesi tänä aamuna!

-ir-verbit

finir → fini

Victor et Bastien ont fini leurs devoirs.	Victor ja Bastien tekivät kotitehtävänsä loppuun.
Vous n'avez pas fini votre plat ?	Ettekö ole syönyt annostanne loppuun?

-re-verbit

attendre → attendu

Nous avons attendu Victor à la gare.	Odotimme Victoria rautatieasemalla.
Le conducteur n'a pas attendu les voyageurs.	Kuljettaja ei odottanut matkustajia.

Missä on kieltosanojen paikka passé composé -lauseessa?

Annexe 4. Leçon passé composé avec être.

GRAMMAIRE

Passé composé être-apuverbin kanssa

Osaat jo muodostaa passé composé -aikamuodon avoir-apuverbin kanssa (s. 43). Sen kanssa voidaan käyttää myös être-apuverbiä.

Lue esimerkkilauseet ja täydennä suomennot.
Passé composé muodostetaan être-apuverbin kanssa seuraavissa tapauksissa:

- kun verbi ilmaisee subjektin liikettä johonkin suuntaan

Je suis **allé** à la piscine. 1 _____
 Quand est-ce que tu es **venu** ? Milloin tulit?
 Laura n'est **pas sortie** hier soir. Laura ei lähtenyt ulos eilen illalla.
 Nous **sommes entrés** à onze heures. Menimme sisään yhdeltätoista.
 Vous n'**êtes pas partis** encore ? Ettekö ole vielä lähteneet?
 Ils **sont arrivés** très tard. 2 He saapuivat hyvin myöhään.

aller mennä	venir tulla
partir lähteä	arriver saapua
	rentrer palata
sortir mennä ulos	entrer tulla sisään
monter nousta	descendre laskeutua; jäädä pois (kulkuneuvosta)
	tomber kaatua; pudota

- kun kyseessä on refleksiiviverbi

Je **me suis levé** à six heures.

Nousin ylös kuudelta.

Tu t'es **trompé** de numéro ?

Erehdyitkö numerosta?

Marie s'est **douchée** et s'est **habillée**.

3 Marie _____

Mes parents et moi, nous **nous sommes couchés** très tard.

Vanhempani ja minä menimme nukkumaan todella myöhään.

Vous **ne vous êtes pas habillés** encore ?

4 Ettekö te ole vielä _____ ?

Mes sœurs **se sont réveillées** très tôt.

Sisareni heräsivät hyvin varhain.

- kun verbinä on **naître** (syntyä), **mourir** (kuolla) **tai devenir** (tulla joksikin)

Michel, quand est-ce que tu es **né** ?

Michel, milloin olet syntynyt?

Ma grand-mère **est morte** il y a un an.

5 _____ vuosi sitten.

À 17 ans, Aïsha **est devenue** actrice.

Aïshasta tuli näyttelijä 17-vuotiaana.

- kun verbinä on **rester** (jäää)

Hier, nous **sommes sortis**, nous **ne sommes pas restés** à la maison.

Eilen lähdimme ulos, emme jääneet kotiin.

Tarkastele yllä olevia esimerkkilauseita ja vastaa kysymyksiin.

- Mitä huomaat pääverbin taivuttamisesta silloin, kun apuverbinä on être?

- Missä kieltosanat sijaitsivat?

Annexe 5. Leçon passé composé des verbes irréguliers.

Epäsäännöllisten verbien passé composé

CD

16

Kuuntele ja toista. Alleviivaa sitten lauseista
passé composé -muoto ja kirjoita verbin perusmuoto.

- | | |
|---|----------------|
| 1 D'abord, Luc a fait ses devoirs. | <u>faire</u> |
| 2 Nous n'avons pas bu d'Orangina. | <u>boire</u> |
| 3 Est-ce que tu as lu <i>Le Petit Prince</i> ? | <u>lire</u> |
| 4 Qu'est-ce que tu as pris au café ? | <u>prendre</u> |
| 5 Lilou et son petit ami ont vu un bon film au cinéma. | <u>voir</u> |
| 6 Où est-ce que vous avez mis vos valises ? | <u>mettre</u> |
| 7 Qui a écrit le roman <i>Les Trois Mousquetaires</i> ? | <u>écrire</u> |
| 8 Madame, qu'est-ce que vous avez dit ? | <u>dire</u> |

🕒 Lue ja suomenna lauseet parisi kanssa.

Annexe 6. Leçon passé composé/imparfait

GRAMMAIRE

RÉVISION

Passé composé ja imperfektin käyttö

Lue ja suomenna lauseet parisi kanssa. Mieti, miksi niissä käytetään passé composéta tai imperfektiä. Kirjoita lauseen numero selityksen viereen.

- 1 Sandra **parlait** au téléphone quand Ariane **est arrivée** à la gare.
- 2 Il **faisait** soleil et Ariane **se sentait** en pleine forme.
- 3 Sandra et Ariane **ont acheté** des produits bio au supermarché.
- 4 Au lycée, Sandra **mangeait** toujours des cochonneries.
- 5 Ariane **a travaillé** dans un bon restaurant pendant trois ans.

- Passé composé kuvaa yksittäisen tapahtuman. _____
- Imperfekti kuvaa tapahtuman taustat sekä olotilaa tai ominaisuutta. _____
- Imperfekti kuvaa toistuvat tapahtumat. _____
- Kun virkkeessä on sekä passé composé että imperfekti, imperfektillä viitataan aikaisemmin alkaneeseen toimintaan. _____
- Passé composéta käytetään myös tapahtumista, joiden kesto tai toistumiskerrat on mahdollista rajata tarkasti. Tällöin lauseessa on usein myös jokin täsmällinen ajan ilmaus. _____

Aikamuodon valinta näkyy joskus suomen substantiivin sijamuodossa.

Elle **regardait** un film quand je suis entré.

Hän katsoi elokuvaa, kun astuin sisään.

Elle **a regardé** un film et elle est sortie.

Hän katsoi elokuvan ja lähti ulos.

Aikamuodon valinta voi vaikuttaa myös verbin merkitykseen.

À l'époque, Sandra **avait** 15 ans.

Silloin Sandra oli 15-vuotias.

Hier, Sandra **a eu** 23 ans.

Eilen Sandra täytti 23 vuotta.

Annexe 7. Générateur de tests, Bonjour Facile.

The screenshot displays the 'françaisfacile.com' website's 'Générateur de tests' (Test Generator) interface. The page is in French and provides instructions on how to create interactive tests for various subjects including English, German, Spanish, Italian, Dutch, and Mathematics. The interface includes a sidebar with navigation links, a main content area with instructions and examples, and a bottom navigation bar. The page is titled 'ETAPPE 1 / MERCI DE CHOISIR LE TYPE DE TEST QUE VOUS VOULEZ CREER :'. Below this title, there are several examples of test types, each with a description and a 'Sélectionner ce type de test' button. The examples include: 1. Test à trous (Fill in the blanks), 2. Test à choix multiples (Multiple choice), 3. Test à réponse courte (Short answer), 4. Test à réponse longue (Long answer), 5. Test à réponse ouverte (Open answer), 6. Test à réponse fermée (Closed answer), 7. Test à réponse ouverte (Open answer), 8. Test à réponse fermée (Closed answer), 9. Test à réponse ouverte (Open answer), 10. Test à réponse fermée (Closed answer). The page also features a sidebar with navigation links and a bottom navigation bar.